José Contreras Domingo (compilador)
Autoría:
Clara Arbiol i González, Remei Arnaus Morral, Nieves Blanco García, José Contreras Domingo, Patricia Gabbarini, Asunción López Carretero, M. Dolores Molina Galvañ, Anna Nuri Serra, Susana Orozco Martínez, Montserrat Ventura Robira

Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado

Una mirada desde la experiencia

universidad

Octaedro

José Contreras Domingo (compilador)
Autoría:
Clara Arbiol i González, Remei Arnaus Morral, Nieves Blanco García, José Contreras Domingo, Patricia Gabbarini, Asunción López Carretero, M. Dolores Molina Galvañ, Anna Nuri Serra, Susana Orozco Martínez, Montserrat Ventura Robira

Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado

Una mirada desde la experiencia

universidad

Octaedro

José Contreras Domingo (compilador)

Clara Arbiol i González, Remei Arnaus i Morral,

Nieves Blanco García, José Contreras Domingo,

Patricia Gabbarini, Asunción López Carretero,

M. Dolores Molina Galvañ, Anna Nuri Serra,

Susana Orozco Martínez, Montserrat Ventura Robira

Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado

Una mirada desde la experiencia

Octaedro

Colección Universidad

Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia

Este libro es resultado del Proyecto de investigación «El saber profesional en docentes de Educación Primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos» (EDU2011-29732-C02-01), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Primera edición en papel: octubre de 2016

Primera edición: octubre de 2016

© José Contreras Domingo (comp.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o

transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-871-7

Diseño, producción y digitalización: Editorial Octaedro

Autoría

Clara Arbiol i González

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia

Remei Arnaus i Morral

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

Nieves Blanco García

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

José Contreras Domingo

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

Patricia Gabbarini

Profesora de la Cátedra Prácticas Docentes y Residencias

Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Asunción López Carretero

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

María Dolores Molina Galvañ

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia

Anna Nuri Serra

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

Susana Orozco Martínez

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

Montserrat Ventura Robira

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

Explorando el saber pedagógico en nuestras clases

José Contreras Domingo

Susana Orozco Martínez

Explorar nuestra experiencia en la formación

Desde hace ya algunos años, quienes colaboramos en este libro veníamos compartiendo nuestras preocupaciones y vivencias como docentes dedicados a la formación inicial de maestras y maestros, así como también a la de educadoras y educadores sociales. Esta historia compartida nos ha conducido recientemente al deseo de convertir lo que ya veníamos realizando en un proceso de investigación. Nuestro interés ha sido explorar lo que hacemos y vivimos en nuestro trabajo docente, lo que pasa y nos pasa en las clases, y las circunstancias y contextos que rodean y afectan a nuestro quehacer. Una autoexploración que nos permite indagar y sacar a la luz aspectos de los que se suele hablar poco, pero que creemos cruciales para entender lo que hay en juego en la formación. Con ella buscamos hacerlos conscientes y disponibles para nosotros y para quienes se dedican también a la formación del profesorado. Así pues, al estudiar nuestras experiencias, esperamos poner en movimiento y en comunicación asuntos poco revelados de la formación a los que creemos que hay que prestarles atención.

Desde su origen, nuestra preocupación no ha sido justificar un plan o programa de formación, sino estudiar algo de lo que solemos tener consciencia en cualquier proceso educativo, pero a lo que no siempre le dedicamos la atención y el trabajo de indagación necesarios: que la tarea educativa tiene mucho de borrosa, de resbaladiza, de imprevisible, de sutil, de delicada; y que la tarea de la formación también. Para nosotros era importante, en nuestra investigación, adentrarnos en lo que vivíamos y en cómo lo vivíamos para hacernos más conscientes de las sensaciones e inquietudes acerca de lo que supone el trabajo de la formación.

A poco que vayas más allá de definir prácticas y aplicar actividades y que empieces a prestarle atención a las sensaciones personales que se te producen en el desarrollo de las clases, a los acontecimientos cotidianos, a los estudiantes con quienes trabajas, y a las relaciones que se producen, con sus encuentros y desencuentros, comienza a quedarte claro que, para vivir y realizar tu trabajo, no es suficiente con tener un plan de actuación. A poco que te abras a las dinámicas

colectivas de la clase, al desarrollo en el tiempo de un curso y al significado que este va adquiriendo, y que comiences a preguntarte sobre el sentido y el valor de lo que está ocurriendo; en cuanto empiezas a considerar los condicionantes institucionales y cómo se infiltran en los procesos y relaciones, afectando a su sentido; o cuando te preguntas por las historias personales de tus estudiantes, por cómo viven y reaccionan al acontecer de las clases y del curso, y por el sentido que este puede tener en la trayectoria de formación de cada uno; a poco que hayas creado un espacio personal para mirar todo esto y te hayas preguntado por lo que eso supone para ti…, el sentido de nuestro trabajo ha cambiado.

La tarea de la formación pone en juego muchas facetas y dimensiones que no pueden mantenerse en la ignorancia, o dejarlas en un segundo plano como si fueran aspectos despreciables. Y por nuestra parte no queríamos considerar nuestro trabajo sin incorporar, como parte del mismo, todas estas facetas y dimensiones que afectan y que se integran en él y que influyen en nuestras maneras de sentir, de hacer y de pensar. La formación es todo eso, y no solo la aplicación de un plan.

Por este motivo, explorar lo que hacemos y vivimos nos suponía adentrarnos en terrenos pantanosos, como los llama Donald Schön (1992). Buscábamos tener en cuenta lo que vivimos en la formación, con nuestras confusiones, tanteos, dudas, contradicciones, errores; así como con nuestros hallazgos y sorpresas; y también, por qué no, con nuestras claridades, deseos y pasos más o menos seguros con los que vamos trazando los caminos que seguimos en nuestra tarea como docentes en la formación del profesorado. Sin embargo, nuestra intención no ha sido simplemente compartir nuestras penas y alegrías. Al asumir lo intrincado del terreno pantanoso, lo que nos ha movido ha sido explorar e indagar en la naturaleza enrevesada de la experiencia de la formación más allá de los trazos gruesos y simplificados de planes de formación, diseño de prácticas y resultado de las mismas. Queríamos palpar con más consciencia sus zonas rugosas, difíciles, dudosas y frágiles. Pero, además, queríamos hacerlo desde dentro (García y Lewis, 2014), desde nuestras propias sensaciones, percepciones, intuiciones, búsquedas, realizaciones. Porque, como ha indicado John Loughran (2008), hay aspectos invisibles, relacionales, internos a la propia práctica de la formación que difícilmente pueden ser explorados por quienes no están tomando parte de ella. Y nuestra intención ha sido, ante todo, ser más conscientes de este entramado, percibirlo mejor y con más amplitud, porque al hacerlo en primera persona puedes vivir más los aspectos sutiles, relacionales y subjetivos que están presentes en estas experiencias.

No obstante, este proceso de mayor consciencia se orienta también por nuestro deseo de entender y entendernos mejor en aquello que hacemos y vivimos para clarificarnos y orientarnos en el sentido de nuestro trabajo educativo. Sin embargo, aunque no nos lo planteamos como un proceso de estudio de nuestra práctica dirigido a su modificación o a la solución de problemas, el hecho de dedicar una mayor atención a lo que hacemos y vivimos y nuestra necesidad de ganar en clarificación y de profundizar en el sentido que nos mueve –y que descubrimos al indagar en nuestra experiencia–, inevitablemente nos ha ido conduciendo a nuevas percepciones y realizaciones, nuevas formas de ser y de estar en nuestro trabajo de formación (Loughran, 2004; 2011). Estudiar nuestras prácticas nos ha ayudado a entender mejor algunas dificultades por las que pasamos y a entendernos respecto a ellas. Al fijarnos en lo que nos dificulta o en lo que nos permite hacer viables y sensatas nuestras clases –no solo para nosotros, sino también para nuestros estudiantes–, hemos podido pensar en lo que nos da sentido a nuestra labor en la formación.

La formación de un saber pedagógico personal

Nuestro modo de vivirnos en nuestro trabajo de la formación tiene un sustrato de ideas, claves de sentido, visiones, aspiraciones, formas de plantearnos nuestra práctica, modos de estar y hacer, etc., que tienen una historia personal según la cual nos hemos ido conformando en nuestro quehacer educativo (Clandinin, 1993a). Así, hemos ido componiendo, como cualquier otro docente, un saber pedagógico personal. Pero no se trata de un saber fijo, estático. Porque si reconocemos y aceptamos lo delicado de la tarea educativa y la borrosidad de muchos de sus procesos y si prestamos atención a lo que ocurre y nos preguntamos por ello, advertiremos que se trata de un saber provisional, en evolución. Un saber dinámico si atendemos a la novedad de las relaciones, si nos mantenemos a la escucha y estamos abiertos a la pregunta por el sentido de nuestro trabajo, por lo que supone para nuestros estudiantes lo que hacemos, por la relevancia de la experiencia formativa que les ofrecemos. Un saber inestable, en movimiento, al vernos en la necesidad de recrear siempre las relaciones y el significado de las prácticas. Pero un saber necesario, con el que nos sostenemos como docentes.

Al explorar aquello que realizamos y vivimos en nuestro trabajo docente, le hemos prestado atención al modo en que vamos reconfigurando ese saber en el que nos sostenemos y con el que hacemos nuestro trabajo en la formación. Un saber que se va gestando y labrando en la confluencia entre las vicisitudes e historias personales, las prácticas y experiencias que vamos desarrollando, las condiciones institucionales en que se inscriben y los procesos de autoexploración que venimos realizando y que nos ayudan a cobrar consciencia y mover todo este entramado. Al explorar nuestra experiencia, queremos indagar en nuestro saber pedagógico, descubriendo y movilizando, junto a las múltiples facetas presentes en nuestras vivencias, el sentido que estas cobran para nosotros, la orientación que nos guía y las distintas dimensiones en juego en la formación del profesorado.

Sin embargo, al preguntarnos por el saber pedagógico en la formación, no nos limitamos al nuestro. De hecho, nuestra indagación ha venido precisamente

motivada por nuestra inquietud acerca de lo que vivíamos en nuestras clases, al pretender favorecer con ellas que nuestros estudiantes pudieran también ir explorando y generando un saber pedagógico personal con el que sostenerse como docentes. Igual que nosotros, nuestros estudiantes han ido conformando, a lo largo de su historia y «a partir de su relación consigo, con los otros, con la sociedad y sus organizaciones» (Cifali, 2005: 180), un modo personal de pensar, sentir, vivir y desear las relaciones y la práctica educativa (Clandinin y Connelly, 2004); un saber «incorporado» (Contreras, 2010) e imprescindible a partir del cual pueden percibir, imaginar y vivirse en las relaciones educativas. Al ser la educación un oficio en el que te involucras y te pones en juego personalmente, solo puede realizarse a partir de lo que tienes como saber encarnado. Un saber personal que desdibuja la frontera entre ser y saber. Un saber necesario que requiere ser considerado en la experiencia de formación, pero que en muchos aspectos no tiene correspondencia con los contenidos disciplinares de las materias de los planes de estudio. Y cuando sí la tiene, su valor no depende de la transmisión y dominio de los contenidos, sino de otras facetas sutiles de la experiencia de la formación: depende de la capacidad que proporcionen estos saberes constituidos para descentrarse de la propia historia (Cifali, 2005), iluminándola e iluminando dimensiones y facetas del saber que han ido elaborando a partir de ella; de la oportunidad que propicien para reconocer los orígenes de sus saberes experienciales, apreciar sus aportaciones, elaborar sus significados, enriquecer sus perspectivas, y para que con ello puedan realizar su propio trabajo personal entre lo que ya traen consigo y las nuevas experiencias, pensamientos, visiones y posibilidades de lo educativo a las que puedan abrirse. Este movimiento interior dependerá de la toma de consciencia de las dimensiones de lo personal desde las que se viven en lo educativo, para poder así abrirse a su revisión, a su evolución. Y dependerá, además, de que colaboren a aumentar la percepción en las relaciones educativas y la sensibilidad a lo que significa acompañar procesos de aprendizaje y de crecimiento de otras personas. Porque, al fin y al cabo, el saber pedagógico, en cuanto que saber sostenido en primera persona, aunque tome las aportaciones de los saberes constituidos, se traduce siempre en una mediación personal entre sí y la experiencia de lo educativo. Un saber vinculado a una historia personal en evolución y abierto –si es sensible a la naturaleza de lo educativo– al acontecimiento, a la novedad, a quien tenemos delante (Pérez de Lara, 2006).

Lo que nos mueve en nuestras clases, y en consonancia con otras y otros autores (Bullough, 1997; Cifali, 2005; Clandinin et al., 1993; Korthagen et al., 2013; Loughran, 2004, 2011; Pérez Gómez, 2010; Russell, 1997), es que la experiencia

formativa les permita a nuestros estudiantes explorarse en sus historias y en sus saberes encarnados, conectando con las experiencias vividas y con las huellas que les han dejado, dilucidando aquellas cualidades que conectan con su sentido y deseo de lo educativo, y abriendo nuevas posibilidades y perspectivaspara imaginarse, vivirse y pensarse como educadoras o educadores (Arnaus, 2013). Esto es, buscamos un proceso y una experiencia de formación que cuente con uno mismo, de manera que puedan componer un modo personal de verse como docentes. Una experiencia de formación que cuente con sus experiencias y deseos, para poder así conectar con las facetas más personales y profundas de donde emerge la capacidad y el sentido de la acción en relación. Que les permita elaborar nuevas versiones y comprensiones de sus historias, de manera que se abran nuevos significados de lo vivido y nuevas disposiciones subjetivas hacia sus futuras experiencias. Que les autorice a repensar su sentido profundo de lo educativo en un plano íntimo para que desde aquí puedan ir gestando su saber pedagógico y didáctico; un saber que, aun contando con las aportaciones y legados pedagógicos, se abre, sin embargo, a que las y los estudiantes hagan su propia composición, que no es sino una reconfiguración de sus propias visiones ahora enriquecidas por las nuevas experiencias. Y esperamos así que nuestras y nuestros estudiantes vayan cultivando la confianza y la capacidad para generar sus propias prácticas, sin desconectarse de su deseo y sentido de lo educativo, cuidando las relaciones y lo que estas requieran, buscando las mediaciones adecuadas a las situaciones que vivan con su alumnado.

Tensiones

Quizás ahora pueda entenderse mejor que nuestra inquietud por lo que hacemos y vivimos en nuestras clases y la necesidad de preguntarnos por el saber personal con el que sostenemos nuestro trabajo tenía una especial preocupación de fondo; ya que si en todo proceso de formación se viven dificultades e incertidumbres, cuando lo que se pretende es favorecer la gestación de un sentido y criterio personales, estas dificultades e incertidumbres crecen. Ahora la formación no se resuelve en la transmisión de un saber constituido, porque se trata de favorecer un modo de saber que se cultiva y no tanto que se transmite. El terreno se torna aún más pantanoso al proponernos la enseñanza como una oportunidad para la exploración y recreación de un saber que tiene que generarse en el proceso, que es singular para cada estudiante y que subvierte algunos de los supuestos básicos de las instituciones educativas. Todo ello da lugar a que vivamos múltiples tensiones.

Somos docentes de lo que suelen denominarse «asignaturas teóricas» en un contexto institucionalizado en el que se entiende que nuestra tarea gira alrededor de la transmisión de un saber constituido. Se confía en que los estudiantes puedan dominar los conocimientos teóricos y aplicarlos a situaciones prácticas. Incluso en el predominio en la universidad actual del lenguaje de las competencias se entiende que estas siguen vinculadas a la capacidad de apropiarse de conocimientos externos, de saberlos utilizar y, en todo caso, de producir nuevos conocimientos. Pero el trabajo con nuestros estudiantes sobre los saberes que proceden de sus experiencias que se han gestado en sus vivencias y que se dirige a la generación de un saber propio da lugar a tensiones respecto a cómo asumimos y resolvemos la relación con las materias disciplinares que tenemos a nuestro cargo; en especial, cuando estas cuentan con una tradición académica consolidada y con unas expectativas respecto a sus contenidos en la articulación del plan de estudios, o en los conocimientos que se espera que nuestros estudiantes dominen.

La socialización académica de los estudiantes es fuente de otras tensiones entre la formación como adquisición de conocimientos externos y la formación como

generación de saberes personales (Hogan y Clandinin, 1993). Por un lado, para la mayoría, sus experiencias educativas se han basado en la adquisición de conocimientos externos; lo cual significa que aprender y saber tienen un referente externo que proporciona seguridad (y aún más en el contexto de la evaluación institucionalizada que les ha enseñado a no asumir riesgos para sobrevivir en el sistema). Por otro lado, como fruto de esta socialización, esperan un sistema de formación centrado en la transmisión de conocimientos aplicables y seguros para resolver con éxito las situaciones de enseñanza que puedan encontrarse (y más aún en el clima de ansiedad actual de evaluaciones externas, de exigencias de resultados de rendimiento y de comparaciones entre escuelas y sistemas educativos). Sin embargo, la exploración y creación de un saber personal apela a la provisionalidad y la incertidumbre, a la aceptación de la inseguridad y a la confianza en los procesos de relación.

Pero de la misma manera, por nuestra parte también vivimos nuestras propias tensiones. Porque favorecer la generación de saberes personales supone abrirse a un proceso incierto e indeterminado en el transcurso de las clases, frente a la seguridad de seguir un plan. Tener un plan trazado proporciona cierta seguridad a profesores y estudiantes acerca de lo que abarcará un curso; mientras que explorar y generar saberes personales nos requiere como docentes estar atentos a los acontecimientos y conducir el curso en función de las necesidades. Sin embargo, Jean Clandinin nos recuerda:

Como profesorado de la universidad no solemos vivir nuestra enseñanza como un proceso de indagación, un proceso en el que vivir con nuestros estudiantes una construcción conjunta de significado. La narrativa institucional de la universidad nos pide al profesorado tener un plan docente preparado con antelación en el que se detallen los objetivos de conocimientos y los métodos de evaluación. (Clandinin, 1993c: 183)

Estas tensiones lo son porque tensan las situaciones que vivimos en las aulas con nuestros estudiantes, o las que vivimos en la institución en general con colegas o con las exigencias organizativas. Y en particular, respecto a los estudiantes, las convierten en fuente de malentendidos, dificultades, contradicciones. Pero precisamente porque existen estas discrepancias, polaridades, choques o

tensiones, el trabajo educativo se hace mucho más necesario. Tales tensiones muestran también algo de las características de nuestro trabajo: mostrar lo que los conocimientos externos pueden o no proporcionarnos, autorizar (y autorizarnos) a elaborar y expresar un saber propio; ayudar a ver lo que la propia experiencia nos puede proporcionar como perspectiva educativa; reconocer la propia historia tras las formas de actuar y pensar; atrevernos a buscar en nuestro interior lo que queremos de nuestras vidas como educadores y educadoras; crear las condiciones para poder mantener conversaciones con distintas fuentes de pensamiento y de experiencias sin perder la conexión íntima con nuestras propias historias y con lo que nos interesa, nos inquieta o deseamos; reelaborar nuestros sistemas de seguridad sin perdernos, pero sin ponerla toda en referencias externas. Todo ello representa algo de la naturaleza del trabajo educativo necesario para nuestros estudiantes, pero también para nosotros.

Todas estas tensiones se producen, por tanto, en el contexto de la propia tensión de lo educativo, ese deseo de movimiento, de acontecimiento, que espera dar lugar a nuevas posibilidades y experiencias y que se abre a la esperanza de una transformación personal. Sin embargo, y por esto mismo, requieren ser consciente de (y si se puede, conseguir atravesar) las diversas traducciones de estas tensiones en el día a día de las clases; por ejemplo, cuando se producen desencuentros, o falta de sintonía en las relaciones educativas, o el no siempre fácil pasaje para dar a entender el sentido formativo de las propuestas que llevamos a las aulas, o las dificultades para que este no se pierda en el transcurso de las clases. Cuando una propuesta formativa quiere contar con lo personal, las relaciones de confianza son más necesarias, porque se pide a los estudiantes exponerse y confiar en lo que vaya a darse, aceptar seguir un camino no trazado y reconocer la incertidumbre de toda experiencia educativa. También requiere nuestra propia autoconfianza (Loughran, 2004), ya que por nuestra parte nos exponemos y, conscientes de lo que les estamos pidiendo, a veces dudamos y tememos.

Saber de la experiencia: partir de sí

Explorar el saber pedagógico en la formación es atender a lo que vivimos en nuestras clases cuando pretendemos algo sustancial pero delicado como experiencia educativa. La experiencia de la formación –por otro lado, como cualquier experiencia educativa viva, que tenga en cuenta y que cuente con quienes forman parte de ella– siempre está abierta a situaciones novedosas que requieren preguntarnos por su sentido. Al prestar atención a lo que vivimos, al intentar dar cuenta de ello y pensarlo buscando una orientación, nos encontramos en un proceso de gestación de un pensamiento pedagógico que no se desvincula de la experiencia, pero que a la vez va más allá de lo vivido. Nuestro saber de la formación se expresa al hilo del pensar que nace de la experiencia y que vuelve a ella, modificando tanto el significado que le atribuimos, como las nuevas experiencias que viviremos; y con ello, modificándonos a nosotros y nuestra manera de relacionarnos con la realidad.

Este es el significado profundo con el que concebimos nuestro saber pedagógico; y es este el mismo significado que le conferimos al saber pedagógico personal que esperamos que puedan ir cultivando nuestros estudiantes: una forma de relacionarse consigo y con sus experiencias (incluidas sus experiencias durante la formación), que les prepare para abrirse a los acontecimientos, al tener en cuenta y contar con quienes formen parte de las experiencias educativas que contribuyan a crear. Cuando decimos «saber pedagógico» no nos referimos a lo que tiene que saber un enseñante, sino al modo en que lo que sabe adquiere cualidad pedagógica. Son las cualidades pedagógicas las que permiten vivirse como un educador o una educadora atenta a su alumnado, a sus circunstancias y a su crecimiento; son las que convierten la relación en un encuentro y las que ayudan a crear las condiciones para que este pueda evolucionar, para que sus alumnas y alumnos amplíen las relaciones con el mundo, consigo, con los otros (Van Manen, 2004).

Podríamos decir que para nosotros el saber pedagógico personal es el saber de la experiencia de educar (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Contreras, 2013). Un saber que no solo nace de la experiencia, esto es, de los acontecimientos que nos

afectan y nos dejan pensando, sino que también nace de la «disposición a la experiencia», una apertura a dejar que las cosas nos lleguen, nos afecten, nos digan, nos interroguen sobre aquello que sucede… en la tensión entre lo que vivimos y el sentido educativo que nos impulsa. Un saber relacional (Webb y Blond, 1995) que emerge de la experiencia de la alteridad (Skliar y Larrosa, 2009), de la sorpresa y del misterio del otro; que no solo se pregunta por el otro, sino por sí mismo en relación con ese otro (Pérez de Lara, 2006). Por eso el saber pedagógico es también experiencia de sí y saber de sí que nace de la pregunta sobre lo que sucede en la relación y sobre lo adecuado para ella (Van Manen, 2003). Y que va nutriendo la capacidad de presencia propia (Rodgers y Raider-Roth, 2006) y de idear las acciones adecuadas, teniendo en cuenta la situación y a quienes forman parte de ella (Piussi, 1999).

Esta disposición a una relación generadora con la experiencia, creadora de pensamiento y de acción en primera persona ha sido reconocida por diversas autoras como una disposición de raíz más femenina que masculina: la necesidad y el deseo de estar en presencia subjetiva en lo que se hace y de pensarse conectadas con lo que se vive (Muraro, 2002; Belenky et al., 1986; Clandinin, 1993b; Piussi, 2000). Es esta una disposición que, desde el pensamiento (y la pedagogía) de la diferencia sexual, se propone como un saber y como una experiencia de saber que, aunque de origen femenino, supone una ganancia para todos. Y la han llamado la práctica del partir de sí. Partir de sí significa tener en cuenta la propia experiencia vivida para pensar, hablar y actuar en el mundo (Piussi, 1999). Una expresión que juega con su doble sentido: tenerse en cuenta a sí como punto de partida; y desde ahí, ir más allá de sí. Tal y como lo expresa Anna Maria Piussi (2000), debe entenderse como enraizamiento y alejamiento simultáneos:

Como enraizarse en aquello que se es, en las relaciones con que se está involucrada, en aquellas que me llevan a ser la que soy, pero también en las que me permiten convertirme en lo que deseo… Y como alejarse: precisamente el reconocimiento de estos vínculos –consigo mismas, con el medio circundante, con los demás–, a menudo difíciles de reconocer debido a su profundidad, provoca el cambio y el alejamiento de aquello que se es para convertirse en otra, aunque sin perderse. (Piussi, 2000: 113)

Partir de sí es una forma de vivir la experiencia partiendo de ella para ir más allá; viviendo las relaciones en primera persona y buscando en ellas, en lo que en ellas se da y se requiere (y no en las normas), las claves para la acción. En cuanto tal, es una forma de relacionarse con el mundo, desde la propia subjetividad, expresando los vínculos que se tienen con él, y abriéndose a nuevas posibilidades, atreviéndose a la creación de nuevas relaciones y experiencias:

El acto de partir de sí como apertura hacia los otros y el mundo es continuamente renovable y debe renovarse, si entendemos por ello un «obtener de» para «ir hacia», para dar inicio a una nueva realidad que lógicamente aún no podemos prever completamente. (Piussi, 2000: 114)

Tensiones fructíferas

Lo que nos revela la práctica del partir de sí es la importancia de confiar en el trabajo de sí y de las relaciones como el camino por el que afrontar los conflictos y dificultades, las tensiones de la práctica educativa. Porque aunque estas se originan, o están en gran medida afectadas por nuestras historias culturales e institucionales, en su expresión concreta tienen que ver con la forma en que cada cual las vive y reacciona ante ellas, con nuestras historias singulares y con nuestras expectativas, con quienes somos y deseamos ser. No quedarse estancado con las tensiones, atravesarlas tomándolas según se nos manifiestan subjetiva y relacionalmente, y haciendo algo con ellas, se abre a una nueva experiencia, al hacer pensable lo que nos pasa y al revisar lo que deseamos. Y se abre también a una nueva manera de relacionarse con lo que se vive; que es en sí una experiencia de transformación personal. De este modo, el proceso de afrontar las tensiones puede ser en sí mismo una experiencia de formación: al pensar en lo que nos pasa, permite comprender su naturaleza, que es a la vez personal, relacional e institucional; y puede dar lugar a crear nuevas experiencias formativas, al conectar de nuevo con el sentido profundo que buscamos como formación, reorientando lo que hacemos; o al abrirse a la oportunidad de idear y tantear nuevas prácticas, teniendo en cuenta las necesidades, los deseos y las capacidades de quienes nos implicamos, docentes y estudiantes. A esto lo llamamos hacer fructíferas las tensiones. Las hacemos fructíferas para nosotros como docentes dedicados a la formación, y al encontrar un camino para mover las tensiones. Y también pueden serlo para nuestros estudiantes, en su preparación como educadores y educadoras, que experimentan en primera persona el trabajo de mediación en la relación educativa para hacerla fructífera mediante el intercambio y el entendimiento de todos. Hacer fructíferas las tensiones no es resolverlas, sino no paralizarse, al transformar nuestra relación con ellas.

El primero y más importante movimiento de transformación del mundo, también del mundo de la escuela, es la transformación de nuestra relación con él:

modificación mental y simbólica del modo de pensarlo y representarlo a partir de nosotras mismas que nos consiente mirar hacia él y leer la realidad en profundidad, de actuar en un horizonte de sentido diverso más libre y más grande del que está delineado por la política escolar oficial, por los códigos administrativos-burocráticos, por el sistema de saberes especializados en la educación. (Piussi, 1999: 52)

Hacer fructíferas las tensiones es una idea que fue cobrando forma en el proceso de exploración de nuestra experiencia. Al revelársenos en nuestro estudio las tensiones presentes en nuestras prácticas y cómo las vivíamos, al compartirlas e indagar en lo que nos indicaban y en cómo nos relacionábamos con ellas, fue abriéndose, junto a nuestra consciencia de lo que nos suponían y de lo que nos mostraban de la naturaleza de nuestro trabajo, la posibilidad de llevar esta consciencia al propio proceso de formación. Al abrir una nueva manera de relacionarnos con lo que nos pasaba, nos autorizábamos a llevar esta posibilidad a las clases; con lo que nos prestábamos así a que algo pudiera suceder. La tensión de lo educativo, el deseo de acontecimiento y transformación, de que algo pueda suceder que haga efecto personal, nos ayudaba a aceptar esas tensiones, fuente de conflicto y dificultad, y a entender con más sutileza que de lo que pasa en las clases puede nacer la posibilidad de aprender, de un modo vivencial y encarnado, aspectos sustanciales del oficio educativo asumiendo una tensión potencialmente creadora.

Autoexploración

Lo anterior muestra el propósito de la autoexploración: indagar en nuestra experiencia; esto es, ahondar en vivencias significativas para cobrar más consciencia de ellas y de las cuestiones que con ellas podemos desvelar como relevantes en los procesos de formación. Este ganar en consciencia significa poner en continua relación nuestro mundo interior con el mundo exterior. Al indagar en esta conexión, podemos aumentar la percepción de ambos mundos y modificar su relación, percibir con más amplitud y profundidad lo que ocurre y lo que nos ocurre. Esto significa que hablamos de la formación desde los vínculos que tenemos con ella. Pensamos con más intensidad no tanto en la formación, sino en lo que significa «dedicarse» a la formación en las aulas universitarias: lo que allí se mueve o se estanca, lo que nos abre posibilidades o nos las cierra, lo que está en nuestras manos o no, lo que llegamos a entender o se nos escapa. Pensamos, desde el lugar que ocupamos en ella, en qué hay en juego en la formación, en qué consiste nuestro oficio y qué vale la pena intentar.

Hemos concebido esta autoexploración como una investigación de la experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Al investigarla, no nos guía tanto exponer e interpretar nuestras prácticas, sino dar lugar a un pensar pedagógico que nace de lo vivido. Tomamos escenas relevantes, o inquietudes y aspiraciones presentes en nosotros para, entrando en ellas, abrir un espacio de pensamiento en el que intentar apreciar la tensión de lo educativo que podemos percibir entre lo que hacemos y lo que nos mueve a ello, o entre lo que ocurre y lo que eso nos significa o nos sugiere.

Si nos interesa recuperar lo que hacemos y nos pasa en nuestras clases, es para conseguir abrir y mantener vivas en nosotros las preguntas pedagógicas de nuestro trabajo: ¿en qué consiste la formación de educadoras y educadores?, ¿en qué consiste la tarea que realizarán y qué significa ayudarles a prepararse para ello? Son preguntas que nunca se acaban de responder y que, en cualquier caso, no es suficiente con planteárselas en abstracto y en general. Su respuesta tiene que conseguir ser particular, concreta, situacional; por eso tiene que partir de la experiencia y volver a ella. Y al volver, solo puede hacerlo renaciendo cada vez:

¿en qué consiste, en estas circunstancias, en este momento, con estas y estos estudiantes, para mí, que soy su profesor, su profesora, acompañarles durante un tiempo en su proceso de llegar a ser maestras o maestros?

Así pues, con nuestra autoinvestigación no pretendemos tanto responder a nuestras preguntas como sostenerlas –esto es, mantenerlas significativas en el presente– y sostenernos en ellas –es decir, aprender a vivir con ellas para ir despertando y renovando cada vez el sentido de nuestro trabajo–. Mostrando, y mostrándonos, los caminos que recorremos y las vicisitudes a las que nos enfrentamos, indagando en todo ello buscamos conectar mejor con esas preguntas y con los tanteos y la provisionalidad de sus respuestas. Mantener vivas las preguntas significa para nosotros hacerlas fructíferas: poder impulsarnos con ellas para mantener una relación creativa, de búsqueda en nuestro trabajo; y al mirar lo que hacemos y vivimos, lo que nos pasa en nuestras clases con nuestros estudiantes, poder preguntarnos de nuevo, y así vivificarlas y renovarlas.

Lo que hacemos como proceso de autoexploración podría considerarse dentro del ámbito de lo que en los países anglosajones llaman «autoestudio de las prácticas de formación del profesorado» (en inglés, S-STEP: self-study of teacher education practices; véase Loughran et al., 2004), una denominación amplia para referirse a las autoinvestigaciones de quienes se dedican a la formación. Y en particular, nos han interesado aquellas modalidades de autoestudio que se han basado en la indagación narrativa (Clandinin et al., 1993; Kitchen et al., 2011), porque encontramos en esta forma de investigación una sensibilidad especial para la investigación de la experiencia en la que nos reconocemos.

Desde la perspectiva de la indagación narrativa que han fundamentado y desarrollado Jean Clandinin y Michael Connelly (2000) (Clandinin, 2013), su propósito es significar y profundizar la experiencia mediante el proceso de contar y recontar lo vivido. «No es tanto la aplicación de una técnica académica para comprender los fenómenos como un “entrar en” los fenómenos y participar de ellos» (Clandinin, 1992: 126). No pretende representar la realidad, sino pensar a partir de la experiencia para dar lugar a nuevas versiones de lo vivido, así como abrir la posibilidad de nuevas experiencias. Al entrar en lo vivido, se abre la percepción y la imaginación, y se crea una nueva sensibilidad y disposición a las nuevas experiencias que puedan darse. En la misma orientación que la investigación de la experiencia, se pretende promover un proceso personal

más que un programa de acción; un movimiento interior de donde pueda nacer una nueva forma de estar y de hacer, no una intervención sobre los demás que deja sin tocar el propio mundo interior, aquel del cual debe nacer una nueva forma de relación y de acción (Downey y Clandinin, 2010).

Escritura y grupo

Durante el tiempo que hemos dedicado a nuestra investigación, el camino que hemos seguido ha estado lejos de ser lineal y mecánico, como una secuencia que obedece a un plan predefinido. En el recorrido, desde de sus inicios, el propio camino nos iba inspirando. Y en sus inicios, la actividad fundamental ha consistido en la escritura y reescritura de textos relacionados con nuestra experiencia como docentes en la formación. Estos textos los compartíamos en el grupo de investigación; lo que daba lugar a conversaciones en las que se solía producir una combinación entre el enraizamiento y el alejamiento con el que Anna Maria Piussi (2000) caracteriza el partir de sí; en esta ocasión no ya solo como movimiento personal, sino también en el pensamiento del grupo; de tal manera que, en nuestras conversaciones, nos movíamos entre los significados personales y las resonancias que nos producían las experiencias relatadas, por una parte, y el despegue, por otra, hacia reflexiones que nos sugerían esos hechos y con las que buscábamos descifrar los asuntos pedagógicos de fondo que en esas historias se reflejaban o que, por el contrario, nos reclamaban ser atendidos.

Tres han sido sobre todo los desencadenantes de nuestra escritura. En primer lugar, la elección de experiencias significativas de nuestras clases. En ocasiones se ha tratado de situaciones que por algún motivo se nos han presentado como relevantes y con necesidad de elaborarlas, pensarlas y compartirlas; acontecimientos que encerraban alguna fricción o incomodidad, alguna tensión; o sucesos y reacciones que no nos resultaba fácil entender o acoger; o bien que nos sorprendían y nos reclamaban pensarlos más para intentar captarlos con más precisión y claridad; a veces, actuaciones nuestras que nos hemos visto en la necesidad de considerarlas con más atención. Aunque no siempre hemos seleccionado escenas particulares. A veces lo que nos ha movido a la escritura ha sido algún asunto que refleja algún aspecto relevante de nuestra experiencia en la formación, pero que no se reduce a una escena: pueden ser situaciones que se nos repiten, sensaciones que se nos van produciendo con el paso del tiempo en torno a aspectos significativos de nuestro trabajo, algún aspecto de nuestra trayectoria y de nuestros cambios en la forma de hacer y vivir la tarea de la

formación, etc. Lo que elegimos suele revelar algún aspecto sensible presente en los procesos de formación, o bien alguna dimensión personal en la forma de vivirlos que hemos necesitado examinar. En definitiva, buscamos, mediante el rescate de vivencias, tocar y explorar algo relevante para nosotros, a la vez que sustancial de la experiencia de la formación, y que no necesariamente percibimos con claridad, ni comprendemos bien a priori. Intentamos entender lo que hacemos y entendernos en lo que hacemos. Al escribir, pretendemos dar forma a todo ello mientras nos preguntamos y aspiramos a comprender qué es lo que tiene que decirnos la experiencia que hemos elegido.

En segundo lugar, hemos procurado mantener una relación entre las situaciones que exploramos y la pregunta acerca del sentido que adquiere para nosotros la tarea de la formación. Para ello nos hemos ayudado de propuestas de pensamiento y escritura que, sin desconectarse de la experiencia vivida, nos permitieran, en un sentido más fenomenológico, mantener presente la pregunta por la esencia o la sustancia de nuestra actividad: ¿cuál es la naturaleza y el sentido de la formación de educadoras y educadores?, ¿cómo la experimentamos?, ¿cómo la vamos percibiendo y elaborando en relación con lo que hacemos y nos pasa? Una forma productiva de favorecer esta conexión entre la experiencia y su sentido pedagógico fue el texto de Cristina Mecenero «Cerca del comienzo». En este texto, su autora, una maestra italiana, al preguntarse acerca del sentido de su trabajo, empieza de la siguiente manera: «¿En qué trabajo? Me ocupo de estar cerca del comienzo; este es mi oficio» (Mecenero, 2003: 103). Y desde aquí, rescatando algunas vivencias, va elaborando lo que significa para ella estar cerca del comienzo de niñas y niños que están iniciando muchas experiencias en sus vidas, y lo que significa acompañarles en ese trayecto, prestando atención a lo esencial y planteándose preguntas acerca de cómo estar cerca de esos inicios.

Emulando este texto, en el que la autora busca tocar el núcleo de su tarea como maestra, nos preguntamos también por nuestra parte en qué consiste nuestro trabajo. De este modo, sin despegarnos tampoco de nuestras vivencias, nos abrimos a la pregunta fenomenológica acerca de la cualidad pedagógica de lo que hacemos, y acerca de cómo conecta de un modo existencial con nuestro interior. Porque como dice Max Van Manen (2003: 63), «preguntar algo de verdad significa interrogar algo desde el fondo de nuestra existencia, desde el centro de nuestro ser».

Preguntarnos en qué consiste formar docentes, o qué es dedicarse a la formación

en conexión con lo que hacemos y nos pasa es la manera de evitar que la pregunta se vaya a la abstracción impersonal; y a la vez nos abre una forma de relacionarnos con nuestra experiencia que la trasciende, que le pide algo más que simplemente contarla, al introducir en ella la tensión de lo educativo, una tensión creadora del pensamiento y de la acción. Porque esta pregunta no se responde de forma descriptiva, como conjunto de prácticas que se realizan. Al interrogarse por su cualidad pedagógica (aquella que permite que la formación sea formación), no es suficiente con su facticidad, sino con lo que le da la cualidad bajo la que la contemplamos.

Al plantearnos esta pregunta en relación con nuestras experiencias y a los textos que íbamos escribiendo, nos ayudábamos a buscar y mantener el tono y la tensión entre lo que hacemos y nos pasa y lo que nos mueve en nuestro oficio.

En tercer lugar, nos hemos propuesto también –a veces como resultado de la conjunción de estas dos propuestas de escritura anteriores– explicitar algunas claves de sentido que nos orientan en nuestras prácticas y en los procesos de enseñanza que seguimos en nuestras clases. Así, cuando en nuestros intercambios en grupo hemos captado que alguien expresaba una forma de proceder en sus clases que revelaba algún aspecto esencial de una formación que cuenta con un saber personal y lo promueve, hemos animado a profundizar en ella. La profundización, guiada por una escritura de la experiencia (aquella que junto a las prácticas y los acontecimientos reconstruye la trama que la compone como vivencia, busca su hilo conductor, indaga en sus cualidades pedagógicas y se pregunta por su valor como proceso de formación), nos permitía tomar más consciencia de lo que realizamos y nos ayudaba a examinar con más detalle lo que nos orienta como sentido en la formación. También nos ayudaba a ver los límites o las tensiones que sentimos en nuestras prácticas.

En sus diferentes orígenes y resoluciones de nuestra escritura, como puede verse, hemos buscado un pensar vinculado a la experiencia, una escritura en primera persona con la que expresar no solo lo que hacemos o lo que ocurre en nuestras clases, sino también cómo todo eso nos afecta, nos repercute; qué nos supone y cómo nos mueve en nuestras ideas asentadas, o en nuestras percepciones y valoraciones, cómo nos con-mueve: una atención a nuestro mundo interior, en relación con lo que hacemos y ocurre; una expresión de nuestro «movimiento interior» (López Carretero, 2010), al adentrarnos existencialmente en los terrenos pantanosos de la práctica de los que hablaba Donald Schön (1992). Pero con este proceso, de la misma forma en que se lo plantean Aiden Downey y Jean

Clandinin, no hemos pretendido «desecar el “pantano” de la experiencia mediante un análisis sistemático de aspectos particulares de las situaciones, sino, en todo caso, hacer que su carácter turbio y embarrado llegue a ser incluso más generativo, en el sentido de abrirle posibilidades de ser otra cosa, de poder vivir y contar otras historias» (Downey y Clandinin, 2010: 395).

En este proceso ha sido esencial el acompañamiento del grupo de investigación, que ha consistido en una comunidad de pensamiento que ha querido cuidar las relaciones de respeto y de confianza, ya que con lo que exponíamos en nuestras reuniones nos exponíamos en muchas facetas delicadas de nuestra forma de ser y actuar como docentes. Pero a la vez ha querido ser un lugar que, acogiendo lo que cada cual aportaba, pudiera abrir nuevas lecturas a lo compartido, así como un espacio de creación de pensamiento, estimulado por lo que llevábamos a nuestros encuentros. Esto ha supuesto que los intercambios en el seno del grupo (o entre sus miembros por otros medios de comunicación, especialmente al compartir nuestros textos), fueran generadores de una nueva mirada personal a nuestra experiencia y a nuestra escritura. Y generadores también de movimientos en el pensar, creándose así ideas compartidas como grupo, que cada cual después tomaba por su cuenta para volver a sus textos y a sus clases. Nuestros encuentros nos ponían otra vez en camino, dando lugar a nuevas aproximaciones y reescrituras, buscando desde otra luz, otra manera de mirar a nuestras vivencias, sensaciones y aspiraciones, indagando en lo que no habíamos sabido ver. Fue así como apareció la idea de hacer fructificar las tensiones, que nos dio una nueva dimensión en nuestra forma de percibir, expresar y mover nuestra experiencia. Esta idea nos condujo a pensar de nuevo cómo narrábamos nuestras historias, que había otras posibilidades de relacionarse con lo vivido y que se abría también la oportunidad de vivir nuevas experiencias en los procesos de formación.

La escritura ha sido el autoexigente camino seguido para conectar mundo interior y exterior, narración y pensamiento, experiencia y saber. Los relatos de experiencia utilizados como desencadenantes iban evolucionando conforme, en conversación interior, buscábamos una escritura más atenta en relación a lo que habíamos experimentado, más interrogativa sobre lo que aquello nos significaba, más abierta a captar la tensión de lo educativo tal y como la sentíamos, y más precisa y sensible en el uso de un lenguaje que pudiéramos reconocer en conexión personal con todo lo anterior. Estos relatos, en sus primeras versiones, también evolucionaban gracias a las conversaciones de grupo y con aquellas lecturas de autoras y autores con quienes encontrábamos interlocución. El

pensamiento que nacía de estas conversaciones en ocasiones nos dirigía claramente a la necesidad de reescritura provocada por las nuevas ideas y clarificaciones que recibíamos con respecto a nuestra experiencia particular y a la forma en que la habíamos elaborado. Pero en otras ocasiones, estas conversaciones tenían otro efecto más de fondo, como una siembra en campo fértil, y transformaban nuestras percepciones al otorgar una nueva luz a nuestras experiencias y animarnos a nuevas escrituras.

Invitación a la lectura

Los textos compuestos durante el transcurso de la investigación eran una escritura viva, en proceso, que manteníamos abierta como oportunidad de hacer pensable y comunicable en el grupo nuestra experiencia y sus reelaboraciones. Como material de trabajo, tanteaban distintos aspectos de nuestra experiencia recogiendo relatos y reflexiones variadas con las que examinar nuestras vivencias e inquietudes. Sin embargo, los capítulos que componen este libro, aunque retoman estos escritos, han sido elaborados proporcionándoles a cada uno de ellos una unidad interna y emprendiendo de nuevo una última exploración en donde vuelven a combinarse, hasta su versión final, los procesos de escritura y reescritura y el intercambio con el grupo. Las autoras y el autor de cada capítulo han elegido un hilo conductor en el que se profundiza en la experiencia personal de quienes lo han escrito, a la luz de lo que como grupo hemos ido compartiendo. Representan y sondean los asuntos que más nos han ocupado y preocupado durante nuestro estudio, y toman como motivo común las tensiones de la formación y lo que para nosotros significa y supone hacerlas fructíferas.

Podríamos decir que, en nuestra experiencia de la investigación, nuestro saber pedagógico se revela en el recorrido que hemos realizado, no en las conclusiones. Explorar nuestro saber no es destilar las conclusiones de nuestro pensamiento, sino irse abriendo a la experiencia y preguntarse por ella. Lo que importa es la forma de abrir la pregunta pedagógica, y de abrirse a ella, al tratar de dar cuenta de la experiencia vivida. Lo que queda es la forma de ir relacionándose con la experiencia y de ir encontrando un camino propio provisional y cambiante, sensible a los acontecimientos y a nuestros estudiantes. Lo que exponemos no son soluciones, sino «historias que iluminan las tensiones que cada una de nosotras experimentamos al vivir nuestras historias personales insertas en las historias culturales e institucionales de la formación» (Clandinin, 1993: 14). Lo que importa es descubrir y nutrir cada cual la tensión de lo educativo y visualizar la posibilidad de que genere movimientos fructíferos.

Lo que cuenta como saber no es un conjunto de conclusiones, sino el recorrido

de nuestro pensar en situación, que, a la vez que deja un cierto poso, necesita ser vivido y aprendido de nuevo cada vez, porque cada vez, las vivencias, las personas y las situaciones adquieren nuevos matices y cualidades y requieren nuevas respuestas. Lo que cuenta es prepararse para iniciar el recorrido cada vez. La experiencia es la experiencia del viajero que no se sabe los sitios a los que irá, sino que tiene experiencia en viajar, esto es, en relacionarse cada vez de nuevo con lo que pase. Para lo que nos prepara la indagación de la experiencia es para iniciar de nuevo lo que esté por venir. Lo que pretendemos comunicar con nuestro estudio es la experiencia de un viaje que cada cual debe realizar por su cuenta.

Por eso, con estos textos, invitamos a recorrer caminos parecidos, a investigar la propia experiencia de la formación como camino para generar un saber pedagógico propio y para fomentarlo en quienes se preparan para ser docentes en general. Esperamos que quien los lea busque sus propias resonancias, se conecte con su experiencia y con sus preguntas, se anime a descifrar sus propios asuntos pedagógicos, sus tensiones, sus frutos. Y esperamos que cada cual lea estos capítulos desde su propia experiencia y que ello provoque, como lo ha hecho en nosotros, la necesidad de seguir cultivando un saber encarnado, provisional, tentativo, en tensión fructífera.

Referencias bibliográficas

Arnaus, Remei (2013). «La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27 (3): 71-88.

Belenky, Mary Field, et al. (1986). Women's ways of knowing. The development of self, voice and mind. Nueva York: Basic Books.

Bullough, Robert V. Jr. (1997). «Practicing theory and theorizing practice in teacher education». En: Loughran, John; Russell, Tom (eds.). Teaching about teaching: purpose, passion and pedagogy in teacher education (págs. 13-31). Londres: Falmer Press.

Cifali, Mireille (2005). «Enfoque clínico, formación y escritura». En: Paquay, L. et al. (coords.). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias (págs. 170-196). México: Fondo de Cultura Económica.

Clandinin, D. Jean (1992). «Narrative and story in teacher education». En: Russell, Tom; Munby, Hugh (eds.). Teachers and teaching: from classroom to reflection (págs. 124-137). Londres: Falmer Press.

— (1993a). «Teacher education as narrative inquiry». En: Clandinin, D. Jean et al. (eds.). Learning to teach, teaching to learn (págs. 1-15). Nueva York: Teachers College Press.

— (1993b). «Creating new spaces for women: restorying teacher education». En: Clandinin, D. Jean et al. (eds.). Learning to teach, teaching to learn (págs. 153-161). Nueva York: Teachers College Press.

— (1993c). «Learning to collaborate at the university: finding our places with each other». En: Clandinin, D. Jean et al. (eds.). Learning to teach, teaching to learn (págs. 177-186). Nueva York: Teachers College Press.

— (2013). Engaging in Narrative Inquiry. Walnut Creek, Cal.: Left Coast Press.

Clandinin, D. Jean et al. (eds.) (1993). Learning to teach, teaching to learn. Nueva York: Teachers College Press.

Clandinin, D. Jean; Connelly, F. Michael (2000). Narrative Inquiry. San Francisco: Jossey-Bass.

— (2004). «Knowledge, narrative and self-study». En: Loughran, J. John et al. (eds.). International handbook of self-study of teaching and teacher education practices (págs. 575-600). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Contreras, José (2010). «Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (2): 61-81.

— (2013). «El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27 (3): 125-136.

Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (2010). «La experiencia y la investigación educativa». En: Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (comps.). Investigar la experiencia educativa (págs. 21-86). Madrid: Morata.

Downey, Charles Aiden; Clandinin, D. Jean (2010). «Narrative inquiry as reflective practice: tensions and possibilities». En: Lyons, Nona (ed.). Handbook of reflection and reflexive inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry (págs. 383-397). Boston, MA: Springer.

García, Justin A.; Lewis, Tyson E. (2014). «Getting a grip on the classroom: from psychological to phenomenological curriculum development in teacher education programs». Curriculum Inquiry, 44 (2): 141-168.

Hogan, Pat; Clandinin, D. Jean (1993). «Living the story of received knowing: constructing a story of connected knowing». En: Clandinin, D. Jean et al. (eds.). Learning to teach, teaching to learn (págs. 193-199). Nueva York: Teachers College Press.

Kitchen, Julian et al. (eds.) (2011). Narrative inquiries into curriculum making in teacher education. Howard House: Emerald.

Korthagen, Fred A. J. et al. (2013). Teaching and learning from within. Nueva York: Routledge.

López Carretero, Asunción (2010). «Un movimiento interior de vida». En: Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (comps.) Investigar la experiencia educativa (págs. 211-224). Madrid: Morata.

Loughran, J. John (2004). «A history and context of sef-study of teaching and teacher education practices». En: Loughran, J. John et al. (eds.) International handbook of self-study of teaching and teacher education practices (págs. 7-39). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

— (2008). «Toward a better understanding of teaching and learning about teaching». En: Cochran-Smith, Marilyn et al. (eds.). Handbook of research on teacher education (págs. 1177-1182, 3ª ed.). Nueva York: Routledge.

— (2011). «On becoming a teacher educator». Journal of Education for Teaching, 37 (3): 279-291.

Loughran, J. John et al. (eds.) (2004). International handbook of self-study of teaching and teacher education practices. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Mecenero, Cristina (2003). «Cerca del comienzo». Duoda. Revista d'Estudis Feministes, 25: 103-109.

Muraro, Luisa (2002). «Prefacio». En: Diótima. El perfume de la maestra (págs. 9-12). Barcelona: Icaria.

Pérez de Lara, Nuria (2006). «El otro (y la otra; lo otro)». En: Piussi, Anna Maria; Mañeru, Ana (coords.). Educación, nombre común femenino. (págs. 184-203). Barcelona: Octaedro.

Pérez Gómez, Ángel I. (2010). «Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (2): 37-60.

Piussi, Anna Maria (1999). «Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación». En: Lomas, Carlos (comp.). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación (págs. 43-67). Barcelona: Paidós.

— (2000). «Partir de sí: necesidad y deseo». Duoda. Revista d'Estudis

Feministes, 19: 107-126.

Rodgers, Carol R.; Raider-Roth, Miriam B. (2006). «Presence in teaching». Teachers & Teaching: Theory and Ppractice, 12 (3): 265-287.

Russell, Tom (1997). «Teaching teachers: How I teach is the missatge». En: Loughran, John; Russell, Tom (eds.). Teaching about teaching: purpose, passion and pedagogy in teacher education (págs. 33-47). Londres: Falmer Press.

Schön, Donald (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós/MEC.

Skliar, Carlos; Larrosa, Jorge (comps.) (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.

Van Manen, Max (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books.

— (2004). El tono en la enseñanza. Barcelona: Paidós.

Webb, Kathie; Blond, Janet (1995). «Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing». Teaching and Teacher Education, 11 (6): 615-625.

Una mirada hacia el interior.

Estudio de autoexploración en compañía

Susana Orozco Martínez

Introducción

Compartir el complejo recorrido de autoexploración que como profesora e investigadora vivo en las aulas universitarias me resulta una tarea delicada. La dificultad radica, quizás, en que estamos ante un entramado en continuo movimiento, donde la biografía personal, escolar y profesional, junto con las experiencias vividas, se combinan y guían, de alguna manera, el modo como elijo estar en la universidad.

Este proceso de autoexploración requiere reflexionar sobre la experiencia personal vivida tratando de comprender la importancia que tiene nuestro pasado en el aprendizaje actual (Boud, Cohen, y Walker, 2011). Por ello resulta imprescindible detenerme, mirar qué es lo que me está pasando, qué cosas repercuten, resuenan en mí, por qué y cómo. Mirarme a mí misma constituye el punto de partida donde el campo empírico de mi experiencia vivida de forma cotidiana (Van Manen, 2003) adquiere nuevos sentidos y significados; percepción en la que incluyo a los otros y las otras que compartieron y comparten el camino.

En general, las experiencias son situaciones que se viven en primera persona, individuales, invisibles (a veces) a la percepción y al discernimiento. Tal es así que, en ocasiones, no las reconocemos ni registramos. No obstante, detenernos y mirarlas se tornaría en una invitación a repensarnos, o simplemente repasar lo que vivimos o nos está pasando y emocionarnos con ello.

En ocasiones, al atravesar por historias singulares, advertimos que compartimos narraciones vitales con personas a quienes nos unen intereses, motivaciones o el haber coincidido en el momento y lugar oportuno. Por eso la autoexploración, el mirarse no excluye al otro, a la otra, todo lo contrario, lo incorpora enriqueciendo mi mirada, mi experiencia; nuestras miradas, nuestras experiencias.

Pensar la educación o el hecho educativo desde la experiencia habitada permite analizar qué me está pasando, interpelar y reflexionar sobre lo que hago y cómo

lo hago y evidenciar que junto a mí se desarrollan aconteceres y situaciones que no puedo ignorar.

En el aula se suceden muchas vidas, se interrelacionan. El encuentro cara a cara envuelve el misterio que todo descubrimiento mutuo encierra, donde las expectativas, los miedos y la perplejidad forman parte de ese hallazgo con el otro. La presencia del otro o la otra no puede dejarnos indiferentes; están ahí, estamos ahí. «Aceptar la relación educativa en su carácter de encuentro inédito y pensarla, es decir, indagar en ella por fuera de todo ideal buscando la relación entre lo que alguien vive y lo que piensa y dice a partir de ello» (Molina, 2013: 3) posibilita ubicarla en toda su extensión y descubrir la complejidad que habita en las aulas, donde las tensiones atraviesan la tarea docente, que, en vez de inmovilizar, nos debería llevar a repensar qué es lo que está pasando.

Me detengo, observo el aula universitaria. Advierto la vida que fluye en ella y reconozco una serie de tensiones, desencuentros, conflictos a los que ubico al ras de la tierra o en la superficie. Tensiones que tienen que ver conmigo (miedos, incertidumbres, dificultades), pero también con ella y ellos (expectativas no cubiertas, visones diferentes, temores), y que contribuyen o entorpecen el desarrollo de un planteamiento de la relación educativa, donde el cuidado y el acogimiento de todos y cada una intenta dar sentido a la práctica formativa. Práctica formativa desde la relación pensante con lo que nos pasa, cómo y por qué; práctica desde el diálogo fructífero con los autores a quienes damos autoridad, pero constituyéndonos, a su vez, nosotros mismos en autores y responsables de lo que decimos, cómo y por qué.

No puedo, no tengo experiencia

Cuando a los estudiantes universitarios, futuros docentes de Educación Primaria, se los anima a recurrir a sus experiencias repiten una y otra vez que no tienen, que no saben, que no conocen cómo funciona una escuela, cómo se enseña, etc. La dinámica temporal se instala en ellos. Tiempo cronológico, ligado a sus años, a su existir (que no vivencial), que ignora que tuvieron un recorrido escolar que fue el que les posibilitó estar hoy en la universidad. Experiencia personal, vivida, pero quizás no reflexionada ni analizada desde el rol de futuro maestro que quieren ser.

Desentrañar esa idea y percepción requiere desandar caminos para ubicarlos en otros registros y en otros tiempos, es decir, en aquellos cuando fueron aprendientes. Esto se constituye en una potente lente a través de la cual puedan ver sus prácticas como estudiantes y cómo y de qué manera desean y pueden proyectarse como futuros educadores (Boud, Cohen, y Walker, 2011).

Reivindicar la experiencia, devolverle, de alguna manera, su dignidad y legitimidad (Larrosa, 2003) es poner en valor la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida… Lo que tengo, mucho o poco, reflexionado o abandonado en un rincón de mi memoria requiere un proceso interior que admita despojarse de los temores y estar dispuesto a dejarse interpelar por ese pasado y presente para proyectarse hacia el futuro. Es reconocer que en mí hay huellas que se fueron afianzando a partir de las experiencias que diferentes personas y colectivos ayudaron a forjar. Las huellas están, ahora toca ver y analizar si con ellas me siento cómoda para seguir caminando, o necesito reinventarlas. Huellas que, con mayor o menor fuerza, se hacen presentes hoy y que los y las interpela.

En este proceso de redescubrimiento interior, el desvelar ese pasado que se enmaraña con el presente y el futuro, resulta sorprendente y gratificante comprobar cómo el estar dispuesto a deslumbrarse ayuda a posicionarse de otra manera.

Cuando comencé a ver, observar y palpar que se puede enseñar de manera totalmente diferente a la que yo recibí se me derrumbaron todos mis pilares básicos, a los que yo me aferraba como algo indestructible, pero con la seguridad y esperanza de poder levantar unos nuevos con pedazos de los otros, ya que no se pueden perder algunas referencias esenciales de lo pasado, y así ir encaminando mi nueva concepción de enseñanza.[1]

Confirmar que tenemos adónde aferrarnos (aunque no nos guste del todo) es un primer paso. Es poder mirar hacia adelante con vértigo, pero con una mochila llena de saberes y experiencias que me ayudarán en el recorrido. Cuando un estudiante logra visualizarlo y visualizarse a sí mismo, el encantamiento y cambio ya está en marcha. La experiencia se hace presente.

De ahí que cultivar el gesto de la disposición a reflexionar sobre lo que nos está pasando, a interrogarnos y a encontrarnos con los otros y otras, con quienes a lo largo del camino han dejado vestigios en cada uno de nosotros es una tarea que debemos promover desde la universidad.

Escombros que obstaculizan

Reconozco tener muchos «escombros»[2] (Duschatzky, 2013) que obstaculizan mi trabajo interior de búsqueda y reflexión y que me perturban para que la escritura emerja. Escombros que entorpecen también mi presencia con los otros y otras; que me hacen estar más atenta de lo que ellos o ellas quieren leer, escuchar (o que supongo quieren), que a lo que yo desde dentro, desde mi ser y voz aspiro y puedo expresar. Estos escombros adquieren diferentes formas: miedo a hacer el ridículo, miedo a no decir nada interesante, miedo a tener muchas historias que contar pero quedarme en ellas; en fin, turbaciones que, en vez de ayudarme, en ocasiones me paralizan. ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Cuáles son las mías? ¿Cuáles son mis deseos y necesidades, y mis limitaciones? Debo dejar las expectativas a un lado, porque observo que no me dejan vivir mi presente.

Estos escombros no son exclusivos de mí como maestra. A lo largo de mi experiencia como docente he podido comprobar cómo los y las estudiantes van transitando por las aulas universitarias con una serie de turbaciones que, de vez en cuando, les impiden poder mirar o mirarse de otra manera. Son aquellas maneras de estar y de ser que fueron adquiriendo como «dogma» a lo largo de su escolarización y que ahora, en un ámbito universitario, se les pide (por parte de algunos profesores) que remuevan, que escarben, que las reflexionen; o por el contrario, que sigan como están, reafirmándolas.

¿Cómo ayudarlos en este tránsito? ¿Cómo trabajar para que estos escombros, miedos y temores fructifiquen, y les posibilite (si lo desean) poder construir su ser docente con otros ingredientes? La heterogeneidad que viven en la Universidad la traducen en conceptos como la incoherencia, la perplejidad ante lo que ven y escuchan, entre lo que les decimos que hay que hacer y lo que el profesorado realmente hace, entre lo que creo que deben hacer y lo que yo (docente universitaria) hago… Los escombros aumentan.

Por eso, en esa construcción de su identidad profesional, el camino es muy sinuoso y complejo.

Reconocer mis escombros, me ayuda a reconocer algunos de los que ellos y ellas tienen e intentar retrabajarlos, de manera que podamos (en compañía) reconocerlos y ver si con ellos podemos seguir o es necesario replantearnos nuestro posicionamiento. Pero esto «requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y estar constantemente abierto a la experiencia» (Van Manen, 2003: 10), requiera estar dispuesto y dispuesta a la interpelación, a la escucha y mirada interior. Pero a veces no estamos todos emplazados a hacerlo, no queremos o, directamente, no podemos.

Lugar de encuentro y reflexiones

Los espacios donde compartir nuestros pensamientos y saberes en los que la experiencia reflexionada tenga un sitio y circule sin tapujos, a veces, escasean en el ámbito universitario. A pesar de constituirse en momentos de aprendizajes profundos pareciera que no hay tiempo para el encuentro.

ESFERA³ es ese lugar de encuentro, ámbito en el que compartir desde la generosidad de cada uno y cada una de las que estamos allí implica brindar lo que tenemos y sabemos, pero también aceptar ese vacío o ausencia de cosas (capacidades, saberes, empatía, habilidades…) que, al reconocerlas, comienzan a adquirir otras formas, sentidos y significados; empiezan a llenarse de y con los aportes que desde el diálogo reflexivo en el grupo nos enriquece.

Para mí ESFERA es un lugar de profundos movimientos internos. Nunca salgo como entré, eso es muy importante. Hay algo (o mucho) que produjo ese movimiento que me lleva a una acción –no necesariamente visible– interna que se traduce en un repensar lo que hago en las aulas de la universidad, cómo lo hago de esa manera y no de otra y por qué. Por ello, esos momentos los vivo como un privilegio. Privilegio en el compartir, en el pensar y también en la diferencia, en el contraste y desencuentro. Disponibilidad en y para el encuentro, para seguir transformándome, que me ha llevado hacia un mirarme sin tapujos, y viendo cosas que me gustan y otras menos, distinguiendo lo que sé hacer bien de aquello que me cuesta o directamente no sé hacerlo.

Este ejercicio de autoconocimiento y autoconciencia me transporta hacia caminos inimaginables, senderos donde me detengo en mí, luego giro y me tropiezo con otras personas con quienes comparto esos rastros. Resbalo y reconozco mis miedos, temores e incertidumbres. Sigo caminando y, las voces y palabras, sonidos y silencios (de compañeras, autores, maestras, estudiantes) que me resuenan van tomando diferentes perfiles, formas y figuras (Duschatzky, 2008). Representaciones dinámicas, en movimiento y evolución que dejan de ser mías para ser de todos los que me acompañaron en el trayecto. Figuras tridimensionales, con texturas y tramas unas veces más complejas, otras más

sencillas.

Reconocer todos estos cambios y mutaciones me traslada a nuevos planteamientos y propuestas pedagógicas. Los desafíos que asumo los vivo con mucha intensidad e implicación. Intensidad reflexionada y con sentido. Experiencias y saberes que se van reacomodando, reformulando, adaptándose a lo nuevo que siempre surge. Es la acción reflexiva la que me lleva hacia los desplazamientos, a la marcha, diversas direcciones.

Piergiorgio Reggio (2010) habla de un cuarto saber. A los ya tradicionales: saber, saber hacer y saber ser, él agrega un cuarto no adicional a estos, sino capaz de sostenerlos: saber fundacional, de la vida, de la experiencia profundamente vivida. Estos saberes y experiencias mutuas son las que intento que se vivifiquen en el aula. Experiencias que, analizadas y reflexionadas, enriquecen los contenidos y proposiciones teóricas que incorporo en las clases desde las distintas voces y autores. Saberes que nos colocan a todos en un dentro y en un fuera. Dentro de sí para poder cobijar lo nuevo, lo diferente que se nos presenta en el vivir; lo nuevo que a veces se cuestiona, que no se acepta, o por el contrario gusta. Y en un fuera de sí para acoger todo aquello que desde las experiencias y vivencias de quienes estamos en el aula universitaria compartimos, transferimos, y que en diversas oportunidades generan tensiones internas, gusto, replanteamientos.

Tejer y entretejer aprendizajes y saberes

Alguna vez una alumna me advirtió del uso recurrente en mis clases de las palabras tejer, hilvanar, unir, entretejer relaciones como imágenes y metáforas de lo que representa el sostenimiento de los vínculos educativos. Ese comentario me quedó resonando: ¿qué simbolizaban en y para mí esas figuras y por qué las usaba?

Tejer y entretejer es la primera imagen que me surge cuando recuerdo mis primeros aprendizajes. Me reconozco alrededor de una mesa donde una madre habilidosa intenta enseñar a sus hijas a tejer y coser ropa para las muñecas. Pequeños retazos de telas y lanas que, deliciosamente hilvanadas y enlazadas, nos permitían llenar a nuestros juegos de color, creatividad y originalidad. Veo mis manos, las de mi madre y mis hermanas; todas juntas colaborando, asistiendo, en movimiento para que surgiera ante nuestros ojos aquello que con ansiedad esperábamos.

Tejer y entretejer relaciones, saberes, aprendizajes y experiencias es lo que propongo a los estudiantes que realicen a lo largo del semestre universitario; que enlacen con originalidad y creatividad todo ese bagaje constructivo que a lo largo de sus vidas han ido elaborando, y que ahora, en esta etapa formativa, resulta importante que lo visualicen y lo hagan surgir.

Hace una semana que observo al grupo apático. No sé muy bien qué pasa, pero me incomoda y preocupa. Decido dedicar una clase para analizar la situación; les hago la propuesta, que es recibida abiertamente y con entusiasmo, como si la necesitaran y esperaran. A partir de allí, vamos entre todas y todos reflexionando, analizando, discutiendo y exponiendo visiones, sentimientos, apreciaciones. Concluida la clase, tengo registrado en mi cuaderno todo el entramado de saberes que las y los estudiantes tienen; saberes vinculados a sus experiencias personales, vivencias –algunas muy significativas y fuertes, de felicidad, pero también de tristeza, lucha…–. Este tiempo y espacio compartido

no solo posibilitó que ellas y ellos se expresaran; sirvió también para reconocernos y dar un nuevo impulso al sentido y significado de los conocimientos desplegados en el aula y a las relaciones entre todos: entre las y los estudiantes y yo. (Extracto del diario de campo, noviembre de 2013)

Descubro así un telar donde los hilos de diferentes colores, al entrecruzarse, aportan vistosidad, iluminación u oscuridad al trabajo según el lugar o momento en el que las tramas se encuentren y junten. Tramas a veces muy difíciles de reconocer y que aluden quizás a unas vidas o trayectos educativos donde el dolor y el fracaso era lo que primaba. A pesar de ello, reconocerlas, visibilizarlas ayuda a comprender y decidir qué quiero o cómo quiero emprender o seguir en el camino formativo.

Introduzco el tema de la pedagogía sistémica. Mientras voy explicando observo que algo le pasa a Teresa.[4] Le pregunto si quiere decir algo, y comenta que desea compartir una experiencia de un taller de pedagogía sistémica que había realizado el día anterior. Teresa, así, comienza a relatar no solo la experiencia, sino aspectos de su vida que ayer pudo descubrir y comprender. Todas y todos la escuchamos con atención, respeto y mucha emoción. El contenido que yo deseaba explicar tuvo un sentido diferente, se enriqueció con la experiencia de Teresa, caló profundamente en el grupo y en mí. (Extracto del diario de campo, diciembre de 2013)

Esta sensación de tejer y destejer es la que tengo cuando organizo mis clases. Sensación de ir despacio, con cuidado y cautela para que no se escape un punto, para recuperar aquel que se perdió, pero a la vez con la expectativa de ver y descubrir lo mágico que va apareciendo.

Esta metáfora ilustra lo que me (¿nos?) ocurre mientras enseñamos y aprendemos, mientras construimos, reconstruimos y deconstruimos nuestros caminos de aprendizajes. Alude a los encadenamientos y secuencias que se entrecruzan en todo proceso, y a los que esta alumna identificaba con diversos significados: hilos de la emoción, del cuerpo, pensamiento, sentimiento, del amor (que es lo que a veces falta en la educación, según ella), del

descubrimiento, del miedo; pero también el de la extranjeridad. Extranjeridad desde el desconocimiento que genera todo encuentro con los saberes, con el otro, con la otra y que lleva a la búsqueda de lo que ignoramos y de no ignorar lo que sabemos (Frigerio, 2003). Por eso «la educación se entiende como movimiento de extranjería, de volver familiar lo desconocido y encontrar en lo familiar el enigma que persevera y moviliza» (Frigerio, 2003: 11).

Las observaciones que hacen las estudiantes las registro consciente o inconscientemente, incorporándolas en ese camino de aprendizajes mutuos, escuchando sus voces y la mía. Y así me siento más libre y apta, me autorizo para enunciar mis propias palabras, elaborar mi propio texto, hacerme autora de mi vida (Petit, 1999) e invitarlos a ser autores de sus pensamientos, de sus vidas.

Cuando «enseño», enseño y aprendo acompañada de sus manos. Hay una realidad exterior a mí, la de quienes traigo al aula, pero también la propia; aquella experiencia encarnada que alimenta un sentido diferente que deseo dar a la relación y a los saberes que se vivifican en el aula.

Cuidar y ser cuidada en la relación entre los estudiantes y yo y entre ellos y ellas son aspectos fundamentales que hay que promover en este espacio educativo. Cuidar desde la preocupación, desde el poner interés y atención hacia alguien es estar atenta a lo que pasa y por qué pasan ciertas cosas, es sentir la extrañeza de las ausencias: «¿por qué no viene a clase Núria?, ¿le pasará algo a Joan?». Cuidar es invitar y convidar, ofrecer y acoger (a todos ellos y ellas), a dar o compartir algo que tenemos, que nos guste, y es estar en un sitio (en el aula) de una forma en la que nos resulte lo más agradable posible para todos. Cuidar es generar entre todos un clima de confianza donde los aprendizajes se desplieguen con la tranquilidad de que seré escuchada y respetada; y que expresar mis pensamientos y opiniones no tiene penalización. Cuidar es acompañar y ofrecer a la otra persona el papel de protagonista de su historia.

Y nuevamente la imagen: la intimidad y complicidad de una madre con sus hijas. Clima de afecto y muchos aprendizajes, clima de tensiones ante lo que surge –cuando no sale como queríamos o pensábamos–, momentos propicios para el error que enseña, que enriquece. Vida, pensamiento y reflexión. Todo junto en una imagen que, sin advertirlo mucho, traslado al aula y la reconstruyo con mis estudiantes.

Tejer y entretejer. Vivir y pensar.

Mirar y mirarme desde mí… y a partir de mí… Dar

El modo como elijo presentarme ante los estudiantes desde hace tres cursos académicos me plantea la duda: ¿hablo de mí o desde mí? Presentarme en compañía, desde mi ser personal y profesional permite que visibilice a aquellas personas que han dejado huellas profundas en mi vida: mis padres, hermanas, pareja, hijas, pero también compañeras y compañeros de trabajo, grupo de estudiantes y referentes académicos.

Así lo describe una alumna:

Llegué a clase y todo era nuevo; la asignatura, el horario, los compañeros, el aula, etc. Y como toda nueva asignatura, requería una presentación. Y así fue. Susana, la profesora, mediante un PowerPoint, nos hizo la presentación. Pero no fue una presentación normal, rutinaria, corriente. Fue una presentación mucho más personal y humana. Susana empezó la presentación, después de una breve introducción, explicándonos su trayectoria personal y profesional. A mí me tenía un poco desconcertada, porque ningún profesor te explica su trayectoria personal, pero a la vez estaba impaciente. Lo primero que salió en su PowerPoint fue la foto de sus padres. En ese momento sonreí tímida e irónicamente, porque veía que no era algo muy lógico lo que estaba haciendo. Explicó sus sentimientos hacia sus padres; luego puso una foto de sus padres y hermanas, de su actual familia (marido e hijas), de sus compañeras de trabajo, de su colegio de infancia o instituto, etc. Mientras iba avanzando todas las explicaciones que daba, mis sensaciones, mis pensamientos iban cambiando. Después de muchos años en la enseñanza como alumna, ningún maestro/profesor me había ofrecido…, nadie se había abierto sin ningún tipo de pudor ni miramientos hacia mí, en este caso hacia sus alumnos.

Todo este proceso solo me hizo pensar una cosa que todos sabemos, pero que pocas veces nos invitan a ver: detrás del papel de docente hay una persona con pasado como todos nosotros, con recuerdos como todos nosotros, con

trayectorias y experiencias como nosotros y, sobre todo, con sentimientos como nosotros. Estos pequeños aspectos que todos sabemos que existen detrás del papel que hacen en clase son aspectos muy complicados de ver en unos meses, ya que tienen esa armadura con nombre propio: profesor.

Y ahí me ganó. Ahí supe, más si es posible, el valor que tienen la sinceridad, el abrirte a los demás, el explicar qué es lo que te ha llevado a estar donde estás y lo importante que es hacer saber a la gente que detrás del nombre que tenemos por profesión existe alguien con nombre y apellidos.

Una vez finalizada su presentación personal y profesional, nos tocó el turno a nosotros. […] Hubo presentaciones de todo un poco: graciosas, normales, simples y otras más emocionales.

Finalmente, llegó la hora de marchar y no me fui de clase como quien va a clase, se sienta, hace el papel de estar presente, toma apuntes y mañana será otro día, no. Me fui pensando en toda mi trayectoria «profesional» hasta el día de hoy, pero sobre todo me fui pensando en todas aquellas personas que han hecho posible que yo esté estudiando lo que me gusta, en quienes han hecho que yo sea como soy y, simplemente, en quienes han compartido y comparten mis días.[5]

Este modo de decir quién soy, en términos generales, moviliza a las y los estudiantes. Los traslada hacia sus propias historias personales, sus referentes; en ocasiones produce llantos (al reconocer en mi historia parte de la de ellos), asombro o directamente nada.

En general, en la universidad prima no visualizar aquello que no tenga que ver con lo académico o políticamente correcto. Estas afirmaciones son las que me llevan a pensar si en este ponerme en juego desde mí, desde lo que soy y con quién soy es anticipar el preludio de un vínculo educativo que conscientemente deseo generar en el aula. Habitarla desde la amorosidad, la hospitalidad, atenta a lo que ocurre a mi alrededor, con ellos y ellas. Y para eso la primera que debe ponerse en juego soy yo, brindarme, acogerlos y acogerme desde otro lugar. Sin ese estar de otra manera, el establecimiento de un vínculo y relación educativa diferente resultaría difícil. Recurro a Estanislao Antelo (2003), quien señala:

Borges decía algo así como que el deber de todo verso es comunicar un hecho preciso y tocarnos físicamente como la cercanía del mar. Lo que nos toca es la cercanía. Podríamos conjeturar que algo de esta cercanía se pone en juego en una clase bien sucedida. (Antelo, 2003: 119)

Cercanía, proximidad desde una relación pensante con los saberes y la vida, que no camaradería o confusión de funciones. No soy la colega[6] de los estudiantes, no me reconocen como tal, no me ubico como tal, pero ello no quita que cuide nuestro «buen estar» en el aula. Soy la profesora, ellos son los estudiantes, y nos relacionamos desde el reconocimiento personal y la respetuosa y mutua aproximación.

Mi trabajo sentido y vivido así me ha llevado a situaciones donde las tensiones, vacíos y sinsabores capeaban por el aula; y en ocasiones no las podía sostener. En más de una oportunidad me cuestioné a mí misma esa manera de plantear las clases desde la apertura y el diálogo. ¿Por qué no ir con un paquete cerrado, bien estructurado donde no hubiese ni la más mínima rendija para lo inesperado? ¿Por qué no dejar claro quién «mandaba» y dar por cerrado el tema o los temas de discusión? No tengo respuestas a estos interrogantes, pero planteármelos me permite realizar permanentes reajustes antes de las clases y durante las mismas. Cuando veo que algo pasa en el ambiente (cansancio, tedio) que no entienden, detengo la clase proponiéndoles un análisis conjunto de lo que está pasando. Muchas veces he debatido por qué lo que funciona en un grupo es duramente cuestionado por otro. ¿Qué hice mal? ¿Dónde me equivoqué? ¿Me equivoqué yo porque soy la profesora, porque soy la responsable de lo que acontece? ¿O la responsabilidad también recae en este alumnado incapaz a veces de acompañar, por malinterpretar, por no ponerse en juego? Los juicios de valor atropellados, descontrolados ¿cómo detenerlos? ¿Cómo enseñarles que hacen lo que cuestionan? ¿Cómo invertir la queja –a veces constante contra lo poco que aporta la universidad– en una propuesta alternativa que dé sus frutos en positivo? No obstante, si promovemos estos momentos de expansión tenemos que estar dispuestas a darles el lugar, a que se expresen, a que se comprometan y se hagan responsables de lo que dicen, cómo y por qué lo hacen de esa manera. No es facilitar por facilitar. Implica una apertura hacia la corresponsabilidad de los procesos internos de aprendizajes, donde cada uno actuará como sujeto activo y consciente de las transformaciones que se operan en ellos.

Lo que pasa en el aula a veces me produce un vértigo fértil, fructífero, que en vez de paralizarme, me desafía. Vértigo que se presenta como una moneda con sus dos caras, donde una representa el temor o la incertidumbre frente a lo que vendrá y la otra, la seguridad de lo que quiero hacer y cómo; donde lo que aporto y lo que ellos y ellas aportan constituye una fuente de reflexión, diálogo, interrelación. Estas situaciones me transportan hacia otros lugares, hacia los pensamientos y argumentaciones de los estudiantes que comienzan a tomar forma en mí y a acuñarse de otra manera.

Frente a la alteridad, ¿cómo me coloco, qué cosas me mueven y cómo lo hago? Intento buscar y encontrar un equilibrio entre mi ser docente y mi ser personal, no olvidar para qué estoy en la universidad, qué deseo transmitirles y lo que ellos y ellas esperan de mí.

Antelo (2003: 118) señala que «educar es tener con quién hablar». De esta manera, comencé hablando de mí y desde mí, pero terminamos hablando y pensando de ellos y desde ellos y ellas. El camino que inicio constituye una invitación (no explicitada abiertamente) a los estudiantes a indagarse, a mirarse a ellos mismos, a ubicarse en el camino del autoconocimiento para descubrir aquellas señales y marcas que fueron y son importantes en sus vidas. Invitación que, como si de una pequeña puerta abierta se tratara, ellos y ellas abren para dejarse ver, para colocarse desde otros lugares, desde una relación pensante con sus historias, con un pasado que los ayudó (mejor o peor) a llegar hasta aquí y con un presente temeroso pero en general lleno de ilusión.

En este trayecto, más que respuestas los induzco a que busquen sus preguntas, que las indaguen dentro, en su vida, en sus recorridos vitales, escolares, sociales, en lo que les rodea. Intento moverlos hacia la reflexión sobre lo que su práctica educativa les sugiere, activa y estimula. ¿Desde dónde la hacen y cómo la hacen? Intento que surja ese algo invisible que actúa y que tienen dentro, esos conocimientos que no recuerdan o que quizás creen que no tenían o de los que se olvidaron. Y es ante situaciones puntuales cuando surgen disimulados en intuiciones, sabiduría, saberes, conocimientos. Hacerlos emerger es la cuestión. Dar el espacio y el tiempo para expresar lo que sienten y viven en la universidad es también tomar nota de lo que como personas adultas les pasa y cómo son capaces de buscar las salidas o atajos a tanto descontento o incertidumbre. La idea sería entonces, como señala Freire (2008), emanciparse del concepto de educación como depositaria para pasar a concebir la educación como liberadora.

Por ello es que ese «partir desde mí» se convierte en una anécdota. Ahora son ellos los protagonistas de sus historias y caminos ondulantes, escabrosos, llenos de aventuras y de emoción. El aprendizaje implica aventurarse, asumir riesgos, extraviarse para encontrar nuevas vías, nuevos senderos.

Exponerse a los demás. Las tensiones aparecen

Ese abrirse hacia sí y hacia los otros no está exento de tiranteces con uno mismo, con los demás y con la misma situación. Situación que a veces algunos la explicitan, otras la percibo sin que lo digan, otras no me doy cuenta.

Las tensiones en el aula van adquiriendo diferentes formas y modos de representarse: resistencia, inquietud, malestar, duda; pero también potencia, queja y demanda explícita. A partir de estas señales comienzo a trabajar desde y con la singularidad de esta o este alumno en concreto. El acercamiento es cauteloso, respetuoso, con alejamientos oportunos y habitualmente con la propuesta de una tutoría. La tutoría se constituye en el espacio donde la relación de un tú a tú, desde el encuentro cara a cara y una intimidad resguardada, tiene posibilidades de ser desarrollada siempre que la apertura entre el estudiante y yo se realice. Apertura mediatizada por unos conocimientos y un posicionamiento (docente y alumno) institucionalizados, pero que sirven de enlace para que la relación educativa se despliegue. Sin estos saberes y lugares, quizás el encuentro no se produciría. Pero no todo encuentro genera entendimientos. La diversidad que se vive en las aulas también se vive en las tutorías. A veces intento poner nombres a esos buenos y malos encuentros: empatía, comprensión, acompañamiento; desconcierto, incomprensión y, en muchas oportunidades, confusión. ¿Qué hace que una conversación obtenga sus frutos o dé respuesta a las expectativas de ambas? Quizás sea la concurrencia de sentidos y deseos, de despegarnos de prejuicios sobre el otro, de ensanchar horizontes de escucha y mirada, de abrirse al diálogo con los demás, al mundo (Molina, 2013).

«Abordar es aproximarse, acercase sigilosamente, llegar, encontrarse en algún lugar» (Antelo, 2003: 119). Para mí, abordar la relación educativa desde el lugar del encuentro consigo mismo y con los demás requiere una docente y un estudiante dispuesto a acoger ese movimiento que implica concurrir, dirigirse hacia algún lugar en compañía, pero también asumir los riesgos que todo encuentro desconocido entraña.

Las demandas que surgen en las aulas son diversas. A veces se enquistan en sí

mismas y no solo constituyen un obstáculo para el normal desarrollo del proceso educativo, sino para la misma persona vocera de la cuestión.

Una queja bastante explicitada por los estudiantes alude al profesorado, a quienes les reclaman un posicionamiento distinto, otra manera de estar en la universidad, traducido en ser más próximos –no menos académicos–, en que no solo enseñen contenidos, en que se involucren. No obstante, cuando aparece este profesor o profesora con alguna propuesta didáctica o dinámica grupal diferente y que implique ponerse en juego, que se comprometan desde otro lugar, la misma proposición se convierte a veces en una fuente de malestar personal para algún estudiante. Existe algo así como la veda al cuerpo –y cuando hablo de cuerpo, me refiero a todo lo que de simbólico encierra su presencia–, a su estar en el aula de una manera que no sea la que cada uno fue construyendo a lo largo de su proceso de escolarización. Así, ante la sugerencia de movernos, de mostrarnos, la tensión, la rigidez, el endurecimiento de las expresiones y el no querer se hacen presente. Esa incomodidad habla, según dicen algunos estudiantes, de un no deseo de exponerse al otro que está frente a mí. Pero ¿qué es exponerse? ¿Qué implica mostrarse a los demás? ¿Es hablar y mostrarme yo, o, por el contrario, mostrarme desde mí o directamente interpretar a otro? Cuando en las tutorías conversamos sobre lo que escriben o dicen al respecto de la exposición, sale el miedo a ser juzgadas, encasilladas, adjetivadas. Registro esas palabras, esos sentires. ¿Qué nos pasa en ese miedo a que otro nos enjuicie? ¿Es acaso que nosotros hacemos lo mismo? Juzgamos, encasillamos, adjetivamos. Ese exponerse, ese desvelarse alude al temor de ser escudriñado, de ser examinado, de estar a la vista de todos y todas. ¿Qué nos pasará cuando como educadores les pidamos al otro o a la otra que se abran, que se expongan? Yo no puedo, no quiero, pero ¿al otro le exigiré que lo haga? ¿Cómo vamos resolviendo personal y profesionalmente este conflicto? Dar o no dar, abrirme o no abrirme, ¿exponerme yo o mostrarme desde mí?.

Tensiones a ras de la tierra

[7]

Lo que proyectamos o pensamos a veces no es como lo imaginamos. En las aulas universitarias (como en otros espacios de relación institucionalizados) ese encuentro inicial entre docente y estudiante está cargado de representaciones previas. Muchas veces llego cargada de una serie de imágenes sobre lo que (se dice) son y cómo son los estudiantes de Educación Social o de Primaria. Intento despojarme de esas ideas, pero reconozco que a veces me cuesta. Esto que me pasa a mí, en cuanto a ideas, impresiones, intuiciones, los estudiantes también lo traen consigo. Llegan ya advertidos por una rumorología, alimentada por otros que ya hicieron la asignatura, sobre quién y cómo es esa persona con la que se encontrarán, de si hay examen o trabajo, de si es más o menos exigente; y sobre la asignatura, la carrera. Desmontar estos imaginarios mutuos y comenzar a construir una nueva relación es una tarea que lleva su tiempo y que según qué grupo genera una serie de tensiones e inquietudes. Es como si las expectativas mutuas debieran encontrar un punto de encuentro para que el proceso educativo se lleve a cabo.

Muchas de estas tensiones se traducen en demandas, protestas que a veces no se sabe muy bien a quiénes van dirigidas o por qué se explicitan. Reclamos vinculados a un desencanto, o como ellos y ellas lo expresan: «que la carrera no cubre sus expectativas». Pero ¿cuáles son esas expectativas? Esta demanda, bastante generalizada en estudiantes de 2º del Grado de Educación Social va dando pista de hacia dónde tendríamos que dirigirnos como colectivo docente. No obstante, no sabemos hacerlo, no los y las escuchamos, la demanda está en otro lado (y ni ellos ni ellas saben muy bien cuál es), pero algo pasa.

Otras tensiones que circulan a ras de la tierra se mueven y se despliegan entre ellos y ellas. Una tensión que se evidencia (en algunas personas) es la que se produce a la hora de constituir grupos de trabajo. Los cuerpos y gestos hablan, expresan ese malestar. Para algunos la tarea grupal se convierte en un auténtico obstáculo para sus aprendizajes: «con estas personas no se puede trabajar, no

aportan nada, nunca tienen tiempo para reunirse». ¿Qué pasa con esos dos alumnos que nadie quiere integrar en el grupo; dos alumnos que no encuentran su lugar porque, quizás no lo construyeron ni lo construyen, que vagan por la universidad, la atraviesan pero no la hacen suya, no se corresponsabilizan en el proceso ni con sus pares? ¿Intervenimos o dejamos que lo resuelvan entre ellos y ellas?

Considero el trabajo grupal como una estrategia misma de aprendizaje, de poner en marcha unas habilidades que en trabajos individuales es muy difícil desarrollar. Y parto con esta idea o concepto, sin advertir a veces que no existe un grupo-clase –a pesar de que algunas/os llevan tres años juntos–, sino muchas asociaciones, personales y grupales, cuya trayectoria universitaria viene señalada más por el horario de las diferentes asignaturas, como el organizador[8] (Frigerio et al., 1993) de sus aprendizajes, que por un grupo de pertenencia que aglutine y acoja a la vez. Así, la «ilusión» del profesorado de que el grupo T1, o el M2 son grupos en sí mismos, cohesionados, estructurados se desvanece frente a una realidad que nos muestra en algunas oportunidades que eso no es así. Y así, ante la propuesta grupal, el conflicto aparece. Algunos tienen una manera de funcionar cerrada: no admiten a otros miembros, ya están acoplados; otros buscan realizar la tarea lo mejor posible y «sacársela» de encima, y, según los casos, hay alumnas y alumnos que prefieren trabajar solos más que en compañía. La fuente de conflicto entre los estudiantes se sitúa y explicita en una falta de tiempo para el encuentro y en una no implicación de todos y todas por igual. A estas se une la dificultad de que no saben (seguramente porque no les hemos enseñado) o confunden lo que es un trabajo grupal de lo que no lo es. Así, el escrito se convierte en una yuxtaposición de partes de un contenido y unos aportes salvajemente divididos para que cada uno haga y exponga «lo que le corresponde». Esto en la práctica resulta complicado que sea visualizado e interpretado por igual. Son muy pocos los grupos cuyo funcionamiento responde a lo que se les pide: organización y distribución de contenidos, tareas, profundización de temas, trabajo colaborativo, trabajo de todos y todas. Y son los resultados en donde queda reflejado: producciones excelentes, creativas, originales. Sin embargo, pese al esfuerzo de algunos, priman los trabajos amalgamados, anexados donde el flujo de los contenidos y opiniones se ve interrumpido, coartado. De todas maneras, el trabajo grupal tiene una riqueza en sí mismo que desde la universidad no se puede despreciar. Es más, es el espacio y el tiempo de profundizar en su puesta en marcha con toda la rigurosidad que el trabajo implica, como banco de pruebas de futuros trabajos en equipo que deberán desarrollar.

A ras de la tierra discurre un movimiento, una cadencia, una melodía en armonía, en disonancias. Acuerdos y desacuerdos que ellos y ellas deberán aprender a gestionar e intentar que las tensiones se conviertan en aprendizajes.

Tensiones en la superficie

Hay tensiones que no tienen tiempo de permanecer al ras de la tierra (o no se desea que así ocurra) y salen directamente a la superficie. Tensión vinculada a reproches y malestar hacia la misma universidad. Controversias y conflictos generados (a veces) desde y por la misma organización universitaria, donde el encuentro con el otro se ve obstaculizado o por lo menos entorpecido. Ello conlleva que la vida en las aulas universitarias se vea interceptada por factores externos al mismo profesorado y alumnado, pero que inciden directamente en el abordaje y planteamiento de la asignatura y en el establecimiento de la relación educativa. ¿Qué hacer ante esto y con todo esto? ¿Cómo trabajar con el desánimo, la tensión, el malestar? Incorporar estas situaciones como elemento reflexivo posibilita ubicarlas como saberes factibles de ser escudriñados, analizados, razonados. No hay una respuesta a tantas preguntas.

¿Qué pasa cuando mi yo docente entra en tensión, cuando mi cuerpo, mi cara, toda yo evidencio algún malestar? ¿Qué pasa cuando la situación nos sobrepasa, nos invade y es difícil de controlar? De la misma manera que me detengo para resolver los malestares de ellos, me detengo y exteriorizo mi tensión. Ello implica compartirla, exponerla, hacerla hablar. Y al realizarlo, compartimos ellos y yo los distintos sentidos y significados que tiene la vida, los sentimientos, los deseos, que lógicamente se despliegan en el aula. No todo lo que pasa es positivo, no todo es negativo. Hay situaciones que interpelan más, otras que molestan menos. Ambas forman parte del devenir en el aula.

Superposiciones de horarios, horas de clase muy largas, grupos de estudiantes numerosos, poco trabajo de coordinación entre el profesorado, espacio físico inapropiado, y así una larga serie de ejemplos, son situaciones de tensión que el estudiante advierte. Comprenden que a veces el profesorado está preso en la misma realidad de la que le es muy difícil salir; no obstante, expresan el malestar que sienten. Ese descontento hacia la universidad esconde una serie de tensiones que van más allá del ámbito universitario, y se extienden a la sociedad en la que están insertos y de la que en ocasiones se sienten atrapados. Sociedad en crisis donde la precariedad laboral es moneda corriente, y el miedo explícito hacia lo

que vendrá una vez que acaben la universidad no los tranquiliza. En ese estado de tensiones generalizadas buscan, en una institución de prestigio como la universidad, las argumentaciones a sus dudas y cuestionamientos, muchos de los cuales no tienen respuestas.

Entonces… ¿cuáles son mis claves pedagógicas?

Escucho a mi hija adolescente explicarle a una amiga que su mamá es pedagoga, pero parecería que no llega a entender en realidad cuál es mi trabajo. Ella, a modo de síntesis, dice: «es profesora». Esta respuesta, más clara y precisa, tiene que ver tal vez con un imaginario, con una representación socialmente construida sobre una profesión de la que no hay muchas dudas (o quizás sí) sobre lo que significa, qué se hace y cómo. No obstante, me quedo pensando en la respuesta. Lo que se dice que es un profesor o profesora ¿coincide con el modo en cómo yo «me represento» en ese lugar, en esa función?, ¿o me veo de otra manera?

Este diálogo hizo que volviera a repensarme, a reubicarme, a tomar conciencia de los muchos cambios que se habían operado en mí. Indudablemente, los cambios que reconozco tienen que ver con una biografía que fue marcando y señalando paulatinamente un camino donde mi hacer y ser docente se construyeron a partir de un deseo, y no desde la teoría o los mandatos sociales que apuntan lo que tiene que ser un docente. Sin embargo, en este reubicarme se evidencian algunas tensiones que durante mucho tiempo viví. Tensiones vinculadas al posicionamiento que como docente deseaba tener y que especificaban los mandatos sociales de aquellas épocas y en otros contextos.

Evoco así mis clases en la Universidad de Tucumán,[9] en una asignatura, la última de las cuatro «pedagógicas» (como era denominada por los estudiantes), que «habilitaba» a ser docentes a los futuros licenciados de diferentes áreas del saber. Encargarse de esta asignatura era todo un reto. Las estudiantes llegaban con un prejuicio, elaborado a lo largo de los cuatro años de carrera, sobre la aparente inutilidad de esta asignatura en su carrera. ¿Qué era lo que no les gustaba? ¿Por qué no nos querían a las pedagogas? ¿Por qué sentían que perdían el tiempo y que no aprendían nada? En estas condiciones poco favorables les recibía en la que era, en muchos casos, la última asignatura para graduarse.

Francisco Gutiérrez y Cruz Prado plantean:

El sujeto aprende siempre que esté en actitud de aprendizaje, es decir, que esté en búsqueda, en acecho; siempre que esté abierto y receptivo […]. Para lograr esa actitud, el aprendiz debe sentirse bien, estar interesado, querer. En otras palabras, el aprendizaje constituye un estado de ánimo que lleva al que aprende a constituirse en sujeto consciente del proceso. Esa actitud de búsqueda, ese interrogar a la realidad de cada día es vivir permanentemente un riquísimo proceso educativo. (Gutiérrez y Prado, 2004: 46)

Todo esto me lleva a pensar, ahora y en la distancia, en mi empeño y preocupación para que descubrieran en ese periodo de tiempo académico, en estos aprendizajes, nuevos significados a lo que estaban estudiando, analizando. A que interrogaran la realidad no exclusivamente desde sus saberes específicos (inglés, geografía, historia, filosofía…), sino que encontraran en la pedagogía algunas de las respuestas a los interrogantes que el mismo proceso educativo interpela al docente.

Sin embargo, comprendí que desde las teorías pedagógicas, desde autores conectados o desconectados no podría llegar a ellos. Tenía que buscar y encontrar algunas estrategias que me posibilitaran y les posibilitara acercarse a la didáctica, a su ser docente en construcción, pero desde el deseo y el sentido de la profesión. Que descubrieran la importancia de abrir nuevos caminos a sus conocimientos y que al hacerlo pudieran caminar con un sentido que les permitiera la construcción de un proceso personal de futuro (Gutiérrez y Prado, 2004). Así, dejé de lado los modelos del «buen docente», del «académico universitario» para dar lugar a otra forma de trabajar (a la que no podía ponerle nombre) pero con la que me sentía cómoda, una manera que me singularizaba, que hablaba y me representaba. Un modo de interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un trayecto donde el cuidado, el acogimiento y la ayuda al otro formaba parte de la construcción del vínculo y relación educativa docente-alumnado.

En esos tiempos yo no advertía qué estaba realizando ni cómo. Sentía que así estaba cómoda con ellas y ellos. Comprender y hacer comprender que la proximidad, el acompañar, el ubicarse en otro registro dialógico con los estudiantes no implicaba ser menos rigurosa llevó su tiempo. Sin lugar a dudas,

algo estaba pasando, algo diferente observaba en la dinámica del aula. Al poco tiempo comencé a percibir que era un referente para las y los estudiantes; preguntaban por mí, me buscaban para que les aclarara las dudas. Llevaba un registro pedagógico exhaustivo de cada estudiante que había realizado la asignatura. Pero no eran solo las notas, el número, sino que tenía el registro de sus pasos, avances, retrocesos durante ese periodo determinado; conocía detalles de sus biografías (las que compartían conmigo), de sus miedos, vivencias y experiencias durante sus momentos de prácticas en los centros educativos. Pero ¿de qué hablaban esas referencias, esos datos? Hablaban de cada alumno/a, los nombraban, decían algo de ellos, los singularizaba. Tengo unos gratos recuerdos de esa época, llenos de aprendizajes, de un reconocimiento por parte del alumnado que quizás nunca me lo hubiera imaginado.

Hoy, aquí en la Universidad de Barcelona, mi biografía se completa y enriquece. Quizás el tener que iniciar un camino desconocido hizo que pudiera desplegar con mayor libertad una manera de hacer docencia, sin ataduras académicas, sin los mandatos sociales que señalaban los itinerarios que se debían recorrer y cómo debían realizarse.

Milagros Rivera (2001) habla de ponerse en juego; pero ¿qué significa eso en mi práctica educativa? Es reconocer a quien está junto a mí desde su singularidad, desde lo que me llama la atención o me disgusta (por qué no decirlo), desde lo que me cae bien o mal de ella o de él, pero fundamentalmente intentando respetar su espacio y tiempo.

Leo a Cristina Mecenero (2003: 103) que dice: «Me ocupo de estar cerca del comienzo». Eso me lleva a pensar que mi trabajo con los estudiantes también está ubicado en el comienzo, no desde el punto de vista cronológico (como niño o niña), sino desde un comienzo como jóvenes que emprenden un nuevo camino y posicionamiento profesional y personal que los llevará a la docencia. ¿Qué hago para contribuir en ese camino y cómo lo hago? ¿Cómo me planteo mi trabajo? Me acerco a ellos y ellas de la única forma que sé hacerlo. Necesito establecer un vínculo de respeto, escucha y confianza. Siento que los saberes que debo enseñar se van entrelazando y entretejiendo, buscando la complicidad del otro. Necesito esa complicidad, esa especie de alianza, de convivencia para sentir que la transformación es mutua, que aprenden ellos y aprendo yo, que aprendemos juntos.

La vida cambia, los tiempos cambian, el alumnado se diferencia. Así, me

encuentro en unos semestres con que los grupos acompañan, se implican en los aprendizajes, cuestionan, proyectan. ¿Qué ha cambiado? No solamente ellos; también yo.

Estas experiencias reflexionadas, analizadas, sufridas, gozadas han dejado sus huellas. Mirarse a uno mismo y reconocer lo que se hace puede depararnos gratas o ingratas sorpresas; no obstante, es necesario, y en mi caso me lleva a mirar adelante para mejorar, cambiar, crecer. Tengo claro que deseo trabajar en compañía de quienes piensen y sientan como yo, pero también con quienes se posicionan de otra manera y en otro lugar; de ellos y ellas también aprendo.

El tiempo pasó, los espacios geográficos cambiaron, pero reconozco en mi hacer docente planteamientos recurrentes, aquellos que sin lugar a dudas me permitieron vivir y compartir con los estudiantes un estar distinto en la universidad. Desde una relación educativa que problematiza el proceso, que posibilita la reflexión, la expresión y el diálogo con sus sentidos y significados. Para ello intento facilitar, acompañar, entusiasmar; intento que se apasionen por lo que hacen y que amen la profesión que han elegido. No sé si lo logro, aunque intento abrir nuevos caminos, miradas, realidades para que los y las alumnas puedan vivir, que puedan sentirlas como propias, que las construyan y reconstruyan desde sus experiencias reflexionadas y con renovado sentido.

Referencias bibliográficas

Antelo, E. (2003). «Maestros políglotas: cuando educar es tener con quien hablar». En: Frigerio, Graciela et al. Educación y alteridad (págs. 118-126). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bárcena, Fernando (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós Iberica.

Boud, David; Cohen, Ruth; Walker, David (eds.) (2011). El aprendizaje a partir de la experiencia. Madrid: Narcea.

Contreras, José; Pérez de Lara, Núria (2010). «La experiencia y la investigación educativa». En: Contreras, José; Pérez de Lara, Núria. Investigar la experiencia educativa (págs. 21-86). Barcelona: Morata.

Duschatzky, Laura (2008). Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Freire, Paulo (2008). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigerio, Graciela (coord.) (2003). «Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias». En: Frigerio, Graciela et al. Educación y alteridad (págs. 6-13). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Gutiérrez, Francisco; Prado, Cruz (2004). Ecopedagogía y ciudadanía planetaria. El Masnou: Diálogos.

Larrosa, Jorge (2003). «La experiencia y sus lenguajes». Conferencia dictada en «Serie Encuentros y Seminarios». Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf. Consultado en septiembre 2014.

——— (2009). «Experiencia y alteridad en educación». En: Skliar, Carlos; Larrosa, Jorge (eds.). Experiencia y alteridad en educación (págs. 13-44). Santa

Fe (Argentina): Homo Sapiens.

Mecenero, Cristina (2003). «Cerca del comienzo». DUODA. Revista d'Estudis Feministes, 25: 103-109.

Molina Galvañ, Dolores (2013). «Explorar la relación educativa. Acompañar el proceder creativo de una maestra» (texto inédito). Valencia: Universidad de Valencia.

Mortari, Luigina (2002). «Tras las huellas de un saber». En: Diotima. El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (págs. 153-162). Barcelona: Icaria.

Petit, Michele (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.

Reggio, Piergiorgio (2010). El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial. Játiva: Edicions del CREC.

Rivera, M. Milagros (2001). Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000. Barcelona: Icaria.

Van Manen, Max (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books.

1. Extracto del diario de reflexión personal del alumno Alexis Martínez Polo, de la asignatura Sistema Educativo y Organización Escolar. Grado de Educación Primaria, 2013-2014.

2. El término escombro ha sido utilizado por Laura Duschatzky en el Taller de escritura: la propia voz de la Universidad de Barcelona (15 de febrero de 2013).

3. Grupo de investigación consolidado «ESFERA, Experiència i saber a la formació d'educadores i educadors-Recerca i acció».

4. Teresa, nombre ficticio de una alumna del Grado de Educación Social, 2013-2014.

5. Extracto del diario de reflexión de la asignatura Sistema Educativo y Organización Escolar, perteneciente a la alumna Sheila González Romero,

alumna de 2º año del Grado de Maestros (Universidad de Barcelona, curso 2013-2014).

6. La palabra colega se presenta desde la acepción de «amiga de los y las estudiantes».

7. La expresión «A ras de la tierra» alude a ese encuentro o desencuentro que se da entre los mismos estudiantes, y que como docentes no logramos dimensionar o llegar a aprehender. A ras de la tierra porque generalmente no se manifiesta en la superficie, sino entre ellas y ellos.

8. «Dispositivo que permite develar, des-ocultar aspectos del funcionamiento institucional que no aparecen evidentes a una primera mirada» (Frigerio, et al., 1993: 20).

9. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina. Universidad de la que formé parte como alumna, docente e investigadora desde 1980 al 2000.

Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos

Remei Arnaus i Morral

Clara Arbiol i Gonzalez

Anna Nuri Serra

Las mujeres más que los hombres han mostrado históricamente un querer estar en las cosas que hacen y que saben con su propia subjetividad, renunciando a la abstracción y a lo universal con el poder que ello pueda dar para no perder el contacto con las cosas, y así sentirlas y saberlas.

(Muraro, 2002: 11)

Introducción

La semilla que da origen a este capítulo es el proceso de autoexploración y de búsqueda compartida sobre el sentido libre de nuestras prácticas educativas, cuyo centro son el cuidar y el cultivar la relación educativa. En esta orientación de la relación sostenemos nuestros dos pilares fundamentales, como puntales en la formación de educadores sociales: por un lado, la apertura y búsqueda de una consciencia relacional, generalmente vinculada a una consciencia de sí; por otro lado, el partir de la propia experiencia. Desde ahí, exploramos lo que nos ayuda a crear y sostener las condiciones en las que la atención a las relaciones nos proporciona sustrato y contenido para hacer de las clases en un proceso de formación. Un proceso no exento de dificultades y caminos inciertos. Pero estas dificultades e incertidumbres nos regalan un pensar sobre lo que hacemos que nos ayuda a cultivar un saber vivo. Esta experiencia nos permite vivir una libertad más grande en el aula al comprender mejor el sentido de los procesos que desplegamos en el contexto de la formación.

Enraizarnos en lo que somos. La práctica de la relación es origen y mediación educativa

¿Qué significa tener esa apertura de autoexploración del sentido libre en lo que hacemos en el proceso de formación universitaria?

En primer lugar, para nosotras se trata de una búsqueda en el orden simbólico –esto es, en el orden del sentido– que orienta nuestro pensar y nuestro quehacer en las aulas. La naturaleza de lo educativo, como la vida en sí misma, está atravesada por algo esencial, que es la práctica de la relación. Para M. Milagros Rivera (2012: 38) «es en la relación donde todo ocurre y me ocurre, donde se presenta –cuando se presenta– la felicidad, la belleza, la trascendencia, lo negativo, la pérdida, la impaciencia…». Con su maestría en toda su extensa obra, esta autora nos ha inspirado para custodiar el sentido de la práctica de la relación educativa, explorando su complejidad tanto en lo que va bien como en lo que no va tan bien. Ha sido para nosotras muy significativo este legado; como también nos ha inspirado la propia experiencia, en diálogo con otras autoras y algunos autores (como Nuria Pérez de Lara, la comunidad filosófica Diotima, Anna M. Piussi, Max Van Manen…).

En segundo lugar, apelar a lo simbólico nos sirve de apoyo para estar en esa tensión de búsqueda de sentido libre en nuestro hacer, arriesgándonos a desarrollar procesos de formación que ponen en el centro nuestro deseo de cuidar y cultivar la relación, aceptando su complejidad. Eso nos lleva a escudriñar en el conocimiento de lo sustancial de lo educativo, a la luz también de la propia experiencia, junto al sentido de la práctica de relación que generamos. Lo uno y lo otro van de la mano siempre. Tenerlo presente es una fuente inagotable de sentido que nos orienta en nuestros procesos educativos.

Por nuestra experiencia sabemos que si no mantenemos una inquietud y una curiosidad despiertas, el sentido libre y creativo de lo que hacemos corre el riesgo de ser disminuido y automoderado. Y por ende, también queda ahogada la posibilidad de creación original de nuestras y de nuestros estudiantes en las aulas y en sus trabajos. Eso significa, como hemos podido observar y analizar en

nuestras propias prácticas, que nuestro trabajo como profesoras puede ser ocupado o capturado por otra orientación simbólica más dominante: por lo que nos viene dado como educativo desde la cultura y las políticas institucionales y desde algunas tradiciones académicas, y, en particular, por ciertos modelos teóricos, generalmente masculinos dominantes, que, según cada época, van implantando diferentes estilos, innovaciones, pensamientos y concepciones de lo educativo, y que generalmente se convierten en planteamientos cosificados y en formas de hacer estereotipadas, no solo en las aulas de todos los niveles de enseñanza, sino también en las formas de investigación educativa.

Los caminos que vamos abriendo en nuestras prácticas, movidas por esta búsqueda de un sentido libre, pretenden encontrar una dirección ante una tensión, ineludible para nosotras, que es de naturaleza simbólica. Una tensión que se mueve entre una actitud educativa desde la que se da por seguro lo que acontecerá en un aula, y una actitud –que deseamos para nosotras– que está abierta a generar un proceso educativo en presencia viva e irrepetible. Hablamos en este segundo caso de un proceso que permita abrir y tocar el ser singular de cada cual, con las posibilidades que ofrezca la práctica de la relación que se dé, cuidándola y cultivándola hasta donde sepamos y podamos. La toma de consciencia de ello nos va dando una medida y una orientación para hacer fructificar –aunque no todas, aunque no siempre– las tensiones que se nos presentan.

Una mediación importante en ese recorrido de la práctica educativa de nuestras clases han sido las aportaciones del pensamiento filosófico y de la práctica política de relación entre mujeres, sobre todo del último tercio del siglo xx, que se ha llamado pensamiento y práctica de la diferencia sexual, o política de lo simbólico (Rivera, 2005). Lo más central de ese pensamiento y de esa práctica de relación entre mujeres es la búsqueda singular y propia de un sentido libre del ser mujer en el mundo. Se trata de una consciencia femenina que les llevó a desenredar y despejar de su horizonte de sentido la maraña vital de dependencia simbólica dominante masculina patriarcal dentro de sí. Un trabajo simbólico que nunca está hecho para siempre. Un trabajo que reclama incesantemente la necesidad de mediación simbólica femenina libre con otras. Esta práctica política fue una apuesta muy grande para muchas mujeres de los años setenta del siglo pasado, que se apoyaban en su necesidad y deseo de amor a su ser mujer y al mundo. Este deseo desencadenó la revolución simbólica, de sentido nuevo de ser mujer, más importante del siglo xx, y contribuyó al final del patriarcado (Librería de Mujeres de Milán, 1999).[10]

Han sido los frutos de ese legado en femenino los que nos ha dado el coraje para pensar, junto a otras en la universidad, cómo nos arriesgamos a ponernos en juego en nuestras clases, con lo que somos, con nuestro saber y deseo de hacer en femenino. Eso significa que confiamos, por nuestra experiencia y toma de consciencia, en que son portadores de un legado cultural y simbólico de lo educativo que merece ser –y ya lo es en el plano de la experiencia humana– un tesoro cultural para mujeres y hombres. Para reconocerlo como cultura y sentido para la vida y las relaciones es necesario un trabajo de naturaleza simbólica, un trabajo de consciencia con independencia simbólica del patriarcado. Y también con independencia simbólica del capitalismo neoliberal que pone en el centro la cosificación: convertir en cosa y en intercambiable todo lo humano y no humano.

Partir de nuestra necesidad y deseo de ser mujeres, de ser quienes somos dentro del aula y en la universidad nos permite dejarnos orientar por nuestra propia guía interna, nuestra intuición femenina libre, que está ahí disponible para ser utilizada creativamente. Sin dejar, a la vez, de compartir junto a otras el sentido de nuestras prácticas y sin dejar de apoyarnos cuando perdemos nuestra guía como orientación. Porque es cuando la perdemos cuando ponemos en riesgo el sentido libre de lo que hacemos, disminuyendo nuestra capacidad de encontrar una salida fructífera a las tensiones que se nos presentan. De este modo, corremos el riesgo de ser un «homo» neutro universitario más (Arnaus, 2013; Arnaus y Piussi, 2010).

Un gran apoyo para que una mujer no deje de serlo en contextos institucionales masculinos dominantes es reconocer autoridad al sentido libre que aporta cada mujer –lo original y genuino que ponemos en juego las mujeres de manera singular–. Reconocemos que esta mediación nos orienta una y otra vez en las tensiones que nos aparecen en el contexto de la formación. Estas tensiones que nos surgen son el «sensor» para que de nuevo nos pongamos a revisar nuestra práctica y nuestra relación en ella. Y nos salvaguarda de tener una existencia disminuida en nuestras clases y de copiar modelos simbólicos de conocimiento más masculinos dominantes (más técnicos, más abstractos, más «neutros», más burocráticos y administrativos, más ideológicos, más alejados de la vida en sí misma, etc.). Y tomamos también, como fuente de inspiración, el legado de aquellos hombres vinculados a la vida y a su cuidado educativo, que buscan poner en juego un sentido libre en masculino en la universidad.

No deja de ser muy duro y constituye una fatiga importante el estar en una

universidad homo pensante –que incluye a mujeres afines a ellos–, que no reconoce el talento de la inteligencia relacional femenina que se pone a disposición y que marca una diferencia cuando se expresa con toda su creatividad y potencial. Bastantes mujeres nos hemos inspirado en esa inteligencia cultural femenina genuina y libre, incorporándola y recreándola cada una de manera propia a muchas de nuestras prácticas de docencia, de investigación y de gestión. Esta huella de la libertad femenina en la universidad ha sido denominada por algunas de nosotras como Universidad Fértil[11] (Arnaus y Piussi, 2010). Hoy es una realidad la presencia de las mujeres, y sobre todo de las alumnas, que han llenado la mayoría de aulas de todas las universidades europeas y en otros países. Muchas veces no se percibe el sentido libre que con nuestro ser mujer estudiante o profesora aportamos.[12] Quizá, por lo que decíamos, es necesario una toma de consciencia, ya que lo que está en juego es una cuestión del orden de lo simbólico.

Percibimos que en este tiempo de crisis nos pide atención el reconocimiento de autoridad femenina por lo nuevo y diferente que estamos aportando las mujeres en la universidad. El hecho de ser mujer u hombre trae consigo una riqueza de semejante valor y a la vez de naturaleza distinta (Rivera, 2005). La diferencia sexual no se puede neutralizar sin generar violencia. De un modo u otro siempre ha estado ahí la disparidad entre hombres y mujeres. Venimos al mundo a través de una mujer y sostenemos el mundo de un modo relacional singular que impregna nuestras vidas y la de los hombres para siempre. Algunos de ellos han empezado a mostrar su reconocimiento a mujeres porque saben captar y vislumbrar que lo que aportamos, en general, al mundo con nuestras prácticas –sin idealizarlas ni cosificarlas– son una orientación simbólica universal para vivir en paz y mejor todos.

La falta de reconocimiento al sentido libre del ser universitarias pone al descubierto mucha violencia machista poco nombrada en la universidad del presente y en el mundo del trabajo en general; sobre todo, por sus pretensiones de reducir casi todo lo que hacemos a una contabilidad y a una gestión instrumental del conocimiento. La filósofa Chiara Zamboni (2009) ha nombrado esa realidad como «la esclavitud mercantilista del presente». Ahí reside el peligro grave de reducir el sentido de nuestro trabajo universitario y de quienes somos a pura mercancía. De este modo se olvida que profesoras, profesores, alumnas y alumnos somos la materia prima, la materia viva creadora de la universidad, con deseos y con necesidades distintas. Sortear ese simbólico dominante más masculino y de origen postpatriarcal y neocapitalista no es fácil

(Deriu, 2009); requiere una mediación potente y amorosa. Como dice Luisa Muraro (2007), el pensamiento de lo que hacemos está llamado al trabajo de la mediación, ya que el sentido libre –el que no está sujeto al pensamiento dominante– es prácticamente inaudito en la universidad.

Por lo que hemos expuesto, señalamos que la práctica relacional educativa que sostenemos es de naturaleza simbólica y atraviesa la cuestión del sentido ligado a la historia de las relaciones, institucionalizadas o no, entre hombres y mujeres. Buscamos cultivar y cuidar una práctica de relación educativa y política, ya que nos inspira volver la mirada a la naturaleza simbólica de nuestro origen relacional que tenemos con nuestra madre, en primer lugar, en el inicio de nuestra vida. Esta estructura de relación marca un comienzo vital y nos da un lugar en el mundo a mujeres y hombres. Esta relación humana primera es la necesaria para la vida. Al darnos la vida, nuestra madre nos enseña a hablar, y al cuidarnos, nos enseña una estructura de relación para estar en el mundo; junto al padre disponible o junto a quien elija la madre para el apoyo al cuidado de la vida y de la relación de la pareja maternofilial. Luisa Muraro (1994) ha llamado a este orden relacional «el orden simbólico de la madre». Somos conscientes de que sin esa medida de sentido de la vida y de las relaciones no podría haber ni expresión del deseo, como impulso vital y original, ni expresión del amor. Deseo y amor a la relación son expresiones genuinas de lo humano, necesarias para civilizar y culturizar la vida y las relaciones (Beltrán et al., 2000; Winnicott, 1993; Rivera, 2012; Pérez de Lara, 1998, 2006; Eisler, 1990).

Reconocer y no olvidar este origen significa que podemos disponer de la confianza y de la fuerza necesarias para que lo que pongamos en el mundo de la universidad –como en la casa, o en la calle– esté sostenido por un hacer y un estar que den preferencia a las relaciones y a partir de la propia experiencia; a partir de un «saber que se sabe» (Piussi y Bianchi, 1996; Diotima, 2002). Ese saber anidado, integrado y conectado desde dentro de sí se nutre de la experiencia vivida desde la porosidad relacional. Una porosidad que ya está en el origen de nuestro organismo; no solo en la interacción de nuestras células primeras, como expresan Maturana y Varela (1990) y Margulis y Sagan (1996), sino también en la necesidad de la primigenia relación materna que todas y todos hemos recibido y necesitado para sobrevivir y vivir. Esta primera relación es raíz y origen de lo que nombramos como relación educativa y cultural con una dimensión política. Nos preguntamos con Diana Sartori (2004): «¿Dónde puede estar la primera raíz de la política si no es en un primer ser/estar con?».

Nos gusta poner junto a la práctica de relación educativa la palabra política. De un modo fundamental, lo político es conciencia de la alteridad, conciencia de cómo podemos tener presente a la otra, al otro, o a lo otro en mí. La relación de alteridad tiene que ver con cultivar una relación donde convivencia y libertad vayan de la mano (Muraro, 2009; Pérez de Lara 1994; 2006). Nos hemos dado cuenta de que es en el contexto del encuentro vivo en el aula –y a veces fuera de ella– donde se nos abre la posibilidad de vivir y mediar un «sentido libre» de la relación, inspirándonos en lo que venimos exponiendo. Hablamos de un sentido libre como búsqueda, abierto a un pensar y a un hacer más allá de la sujeción a lo dominante, a lo ideológico, a lo moral, a lo repetitivo… Es en la relación viva donde podemos dejarnos tocar por la otra o el otro, con la apertura disponible en cada ocasión y contexto. Desde ahí nos interesa ir alumbrando una relación educativa política que necesita ser cuidada y cultivada con unas cualidades y no con otras. Y con sus luces y sus sombras. Unas cualidades y unas prácticas que nos permitan vivir una experiencia cultural y creativa en las clases, donde sea posible conjugar convivencia y libertad relacional en el proceso de formación; una libertad relacional –no individual– de raíz femenina, como la nombró Lia Cigarini en su obra La política del deseo (1996). Esta disposición y esta orientación de pensamiento y acción en nuestras clases nos han hecho más sensibles a reconocer y explorar las cualidades de la relación que más estrechamente se vinculan con esa búsqueda del cuidar y cultivar la relación educativa.

Cuidar y cultivar las cualidades de la relación

El cuidar y el cultivar son dimensiones fundamentales de la vida y de las relaciones humanas; como también lo son de la vida orgánica en general. La vida y, por tanto, el saber, el conocimiento, la amplitud de conciencia, etc., que se despliegan en un proceso de formación necesitan de ese cuidar y cultivar la relación educativa que los sostiene con los nutrientes y los sustratos básicos adecuados. Nuestra experiencia en el campo de la formación de educadoras y educadores sociales en la universidad, junto a la autoexploración de nuestras prácticas, nos permite ir destilando aquellas cualidades más básicas del sustrato de la relación. Al poner en juego unas cualidades relacionales y no otras, nos hemos percatado de su importancia central para que el proceso formativo sea una experiencia viva, singular y compartida con sentido tanto para nosotras como para las y los alumnos. Nuestro interés en indagar y tener presente el sentido de lo que hacemos nos permite estar más en conexión con el propio sentir y más atentas a la relación que generamos en el aula. De este modo, estamos más perceptivas a las tensiones que se nos presentan, que son, como decíamos, las que nos permiten ampliar nuestra mirada y conciencia de lo que ponemos en juego y del saber pedagógico que emerge de ellas a lo largo de todo el proceso de las clases. En este proceso circular –no lineal– se van sedimentando unas orientaciones de un valor infinito para nosotras sobre el proceso de formación.

Antes de nombrar otras cualidades que consideramos deseables queremos detenernos en la cualidad relacional por excelencia, que es la que nos permite que las otras puedan ser sustanciales y tengan su sentido de ser: la confianza.

La confianza es una cualidad irrenunciable que cuidamos y cultivamos con atención en la relación en el aula. Sabemos que solo la podemos generar verdaderamente cuando la sentimos de verdad desde dentro de nuestras entrañas. Es una disposición interior, una actitud, un lugar desde donde mirar y acoger la presencia de la otra y del otro, también de una misma. Si es así, se nota, y desde esa actitud la comunicamos. Estamos muy atentas a que no se nos pierda el sentido de esta cualidad de la confianza y a que no se convierta en otra cosa. Por ejemplo, en un sentido instrumental y de manipulación de la relación (es decir,

ofrecer o pedir confianza a cambio de algo) tanto por parte de las y los estudiantes como por la nuestra. En la mayoría de contextos institucionalizados, y no en pocas situaciones, hemos experimentado presión, instrumentalización, miedo, juicios estigmatizadores, manipulación, etc. Son experiencias que llevamos con nosotros y muchas veces vuelven a ponerse en juego los efectos que se nos han quedado dentro y sin digerir. Con eso queremos expresar que es muy importante para nosotras estar muy atentas al proceso de generar confianza genuina y de sostener esa relación de confianza en cada situación.

Por propia experiencia sabemos percibir si la estamos generando, sobre todo cuando hay comunicación y reconocimiento. También cuando la confianza se puede tomar como orientación nutritiva, y de este modo circulan las relaciones de autoridad en el aula. La autoridad –no el autoritarismo– la entendemos rescatándola de su propia etimología. La raíz de autoridad es augere (acrecentar), y tiene el sentido de permitir que crezca la confianza en la relación y se ponga en juego el reconocimiento de quien me fío, de quien me da confianza. También circula a veces entre chicas y chicos cuando se percibe este reconocimiento de autoridad, puesto que hay una riqueza de disparidad que perciben entre sí. Y pueden reconocérsela al ponerse en juego en su estar, en su expresar, en su pensar, en su sentir en lo que hagamos en el aula. Aunque demasiadas veces, la diferencia de ser mujer u hombre como portadora de una riqueza de sentido distinto suele neutralizarse por el peso de la igualdad, y muchas veces pasa inadvertida.

También sabemos que sin la confianza verdadera en la profesora o en el profesor es casi imposible que pueda haber una relación educativa real y que te transforme. Hemos experimentado que los estudiantes que no se fían de la profesora no pueden apropiarse e incorporar –pasar por su cuerpo haciéndoselas suyas– las aportaciones que se despliegan en el aula. Para nosotras, la relación de confianza tiene mucha importancia; hemos dedicado mucho tiempo a revisar diferentes prácticas de clase para comprender más a fondo cuándo la generamos y cuándo no hemos podido o sabido hacerlo. Como iremos comentando a lo largo de texto, esta orientación basada en la confianza como primera cualidad del cuidar la vida que se da en el aula es uno de los sustratos de nuestra práctica de relación educativa. Generalmente favorece un proceso de enseñanza y aprendizaje vivos, mutuos y significativos donde cada alumna y alumno va interiorizando lo más relevante según su ritmo y su manera propia de abrirse a ello. Su implicación nos da muchas pistas para seguir aprendiendo de nuestro hacer, de nuestro estar en relación con ellas y ellos y de nuestro ser en el aula

siendo profesoras. Esta experiencia nos sirve como nutriente de fondo, como el humus en el bosque, sabiendo que está ahí esa sabiduría ancestral humana, impregnada y adherida a la vida en sí misma, que nos apoyará para inventar lo adecuado e irrepetible que cada situación nueva nos requiera. Nos acompañan en esta compresión y disposición las palabras de María Zambrano (1986; 2004), cuando habla de la confianza originaria en el ser humano como «apertura íntima a lo que hay que constituye la disposición de la vida humana. […] Ya que la confianza sostiene la esperanza».

Intuimos que generar un proceso de confianza está y no está en nuestras manos. Sentimos que sí está en nuestras manos el deseo

de que algo fructifique en la relación, algo no definido de antemano, algo que no es ningún asidero fijo, algo que se va intuyendo, que es más bien una disposición y una apertura interiores del dar y dejarse dar y del aceptar lo que es, aunque no siempre sepamos estar ahí. Y a la vez, sabemos que no está en nuestras manos el que se nos reconozca la autoridad; está en las de ellas y en las de ellos; está en las manos de cada una y de cada uno, dependiendo de lo que deseen, esperen, quieran… Y depende también de su apertura consciente e inconsciente en ese movimiento de dejarse dar, de tomar y a la vez dar de sí, con su disponibilidad y presencia. Desempeña un papel importante su deseo de aprender en relación a través del estudio con sentido.

Cuando no se da esta confianza sabemos que estamos ante una tensión que clama transitarla con mucho tacto y sensibilidad (Van Manen, 1998) para darle sentido y hacerla fructífera. Por ejemplo, cuando algún alumno o alguna alumna no nos ha autorizado, sabemos de la dificultad que conlleva y a veces de la imposibilidad de estar en relación. Cuando no se da esa confianza, a veces lo hemos vivido como un escollo insalvable y otras, como un sentir que aún no tenemos el permiso para entrar en relación, y lo respetamos. Reconocerlo nos vuelve humildes. Es la humildad la que nos ayuda a acoger lo que se da. Es un gesto de aceptación a no forzar nada, y así entrar en una comprensión más amplia, sin dejar de estar ahí. Es una experiencia que nos fortalece, aunque a veces haya sufrimiento. Esta es la diferencia con la huida hacia delante o el decirte por dentro que no pasa nada o el esquivar la situación –actitudes que conocemos, sobre todo cuando no teníamos mucha experiencia como profesoras y no revisábamos con tanta conciencia el sentido de la práctica educativa que desplegábamos–. Cada vez más sabemos estar ahí, experimentando la tensión de la situación, sin huir; acompañando con nuestra presencia lo que se va dando y

midiendo las palabras justas para orientar la situación (a veces, solo respirando, a veces asintiendo, a veces conversando, a veces no sabiendo qué hacer –y reconociéndolo–, a veces sosteniendo el silencio hasta sentir e intuir el nuevo paso que hay que dar…).

El trabajo de mediación, conversar y saber más de la necesidad de la alumna o del alumno que no nos reconoce consigue abrir la posibilidad de un camino de relación, pero a veces no. La revisión compartida entre nosotras nos ayuda a ver lo que está en nuestras manos y lo que no. Nos hemos dado cuenta de que, a veces, en esos cortes y tensiones que se generan en la relación, hay una parte de proyecciones importantes por parte de las y los estudiantes que tienen más que ver con sus experiencias y con su mundo inconsciente. Darnos cuenta de esto nos sirve para estar más atentas a lo que ponemos por nuestra parte. Sí que notamos una diferencia entre chicas y chicos en estos procesos de tensiones relacionales (sin la pretensión de generalizar): con las chicas hay más un componente emocional actuando –de desagrado de algo relacionado con nuestra manera de hacer– y en los chicos hay un componente más ideológico –un desagrado en el enfoque epistemológico, filosófico y educativo del que partimos–. Una actitud por nuestra parte de respeto a sus propios procesos, de dejar espacio y tiempo, de sostener lo que hay sin entrar en justificaciones sirve de mediación para que se abran de nuevo a la confianza y al reconocimiento de autoridad, al sentido que damos y resguardamos de la práctica y al saber que desarrollamos.

Nos sentimos confiadas en los enfoques y materiales de los que partimos y de las orientaciones y de las prácticas educativas que ponemos en juego. Todo ello es la base de la conversación, no de una imposición. Nos importa que lo acojan como trabajo de pensamiento y de revisión, a la luz de su propia experiencia, para ir más allá y ensanchar horizontes pedagógicos. Son enfoques que conviven en coherencia con la práctica de relación que nos importa generar en el aula. Esta visión de enseñar y de aprender también les abre a una actitud de confianza, y percibimos con el tiempo que las generaciones jóvenes llegan con más ganas y deseo de que sea así, y suelen estar cómodas y cómodos con la propuesta, aunque surgen en el proceso otro tipo de tensiones que iremos comentando.

En nuestra trayectoria hemos tomado conciencia de la importancia que tiene cuidar y cultivar los inicios de la relación educativa; tomar una dirección u otra en esos momentos nos pone en un camino que facilitará la generación de confianza, o la dificultará. Nos importa arriesgarnos. Y en el primer encuentro

les comunicamos el sentido de nuestra búsqueda en el proceso formativo que compartiremos.

Les comentamos que se trata de cuidar y cultivar una actitud y un pensamiento a partir de vivenciar una práctica de relación educativa contrastada con el estudio de material propuesto que les permita reflexionar e inspirarse para su futura práctica profesional de educadoras y educadores sociales. Les decimos que nosotras aceptamos ese proceso con sus riesgos, con su incertidumbre, con el no saber cómo saldrán las cosas, con la curiosidad, con angustia a veces y con la alegría de compartir un proceso vital que no está trazado de antemano.

Para nosotras significa iniciar un proceso con el temblor y el coraje de practicar una relación sin fin que no se acaba ni se agota en cada clase ni en un curso… (Rivera, 2000; 2008), ya que apunta más lejos que una relación con una finalidad y un objetivo más instrumental. Es decir, nos implicamos en una práctica de relación abierta a la confianza por lo que se vive, abierta a lo que se dé; resguardando su sentido libre y cultivándola con el deseo de no instrumentalizarla. Cada vez más sentimos que el encuentro en el presente vivo de la relación que se da es una fuente inagotable de significados nuevos.

Esta es la experiencia que nos ha hecho percibir aquellas cualidades más esenciales que favorecen y sostienen una práctica de relación en la cual es posible generar la confianza. De entre ellas destacamos tres: a) la escucha atenta y benévola;[13] b) favorecer una disposición abierta, sin juicio estigmatizador de la otra persona con quien entramos en relación; c) despertar la alegría y la felicidad de aprender, que nos permita comprensiones de sí más amplias y profundas, en relación con el mundo de la educación.

En los primeros días de curso, en especial, ponemos todo lo que está en nuestra mano para compartir con todos estas cualidades relacionales, que consideramos el sostén de nuestra comunicación en el aula, con el deseo de cuidarlas y cultivarlas en la propia práctica de relación. Ese inicio puede entenderse como un gesto de buenas intenciones. Lo más difícil empieza aquí. ¿Cómo traducir en cada práctica de relación estas cualidades centrales y convertirlas en una experiencia vivida con sentido de verdad? Entendemos que en eso consiste lo esencial de nuestro trabajo, en acoger las tensiones, precisamente por la apuesta que hacemos. Esas cualidades son el horizonte que nos inspira para crear ciertos contextos y condiciones de receptividad, conversación y trabajo en la clase. Además, las tenemos presentes al observarlas y revisarlas en el aula, ya que, al

mismo tiempo, son parte importante de cómo entendemos el trabajo de ser educadora y educador social. Todo ese proceso nos aporta muchas ganancias, porque a la vez nos enriquece interiormente, ya que estamos hablando de cualidades que vamos incorporando a nuestra forma de vivir, una forma de ser y estar en el mundo.

Ponemos dos ejemplos de nuestras prácticas para acompañar lo que estamos expresando al poner en el centro el sentido de cuidar y cultivar la relación educativa y teniendo en cuenta las cualidades esenciales que antes nombrábamos, y que tienen que ver con nuestra experiencia al transitar los inicios. Son ejemplos de estos primeros momentos y días de empezar a dar clase de una asignatura nueva, o al empezar las clases en un nuevo curso con la experiencia de otras veces, o al empezar cada clase durante el curso como si fuera la primera. Cuidar los inicios, como cuidar los cierres de la relación, es para nosotras muy importante. Viviéndolo así deseamos que a nuestros alumnos les quede la huella de esta experiencia junto al sentido que ha tenido para cada una y cada uno.

¿Cuál es mi deseo de enseñar? De la pregunta por el contenido a la pregunta por el sentido, una tensión abierta a la exploración. La experiencia de Clara

Ponerse en juego en primera persona es pasar primero por la pregunta: ¿Qué deseo enseñar en la asignatura concreta que doy? ¿Cómo la paso por mí? Estas preguntas nos ponen delante la tensión que se pasa por explorar el sentido que le damos a ser profesora. Hay dos opciones que hemos descubierto desde nuestra experiencia que abren diferentes posibilidades a esta tensión que se nos presenta. Una, más centrada en la preocupación por el contenido, por el conocimiento a enseñar y otra, que junta sin excluir conocimiento, relación y sentido. Clara Arbiol (2010) lo escribió claramente al empezar sus clases en la universidad, donde se percibe la naturaleza simbólica distinta de los dos movimientos. Y lo cuenta así:

Poder desplazar la pregunta desde la centralidad del contenido, a la pregunta que pone en el centro de la preocupación el sentido deshizo un nudo importante en mi ser docente. La primera vez que me hacía cargo de un grupo de estudiantes, asumiendo la responsabilidad del total de la asignatura, fue en aquel entonces en la diplomatura de Educación Social. La materia se llamaba Organización y Gestión de Instituciones Socioeducativas. No la había elegido; tenía que prepararla desde el inicio y tenía miedo. Miedo de no estar a la altura, de «no dominar el contenido de la asignatura», miedo de no saber. Pero precisamente el contenido de la asignatura era algo que yo tenía que decidir, porque, como suele ocurrir en la universidad, no existía ningún manual ni acuerdo de contenido en el departamento, así que me encontraba con un vacío que había que llenar. Esta desazón me hizo recopilar los programas de la asignatura de otros años de compañeros de departamento. Leía manuales, buscaba bibliografía que me autorizara, sabiendo que la autoridad tiene su origen en otro lugar, que es la relación. Estaba confundida. Esta confusión tiene que ver con un lugar en el que a menudo nos coloca la academia, un lugar donde no hay presencia verdadera, sino discurso de otros que nos desplazan. Así me ayudó a pensarlo Remei

Arnaus: «Pensar desde lo dado bloquea el sentido de la dirección del deseo y del hacer. Bloqueado el sentido, una mujer enmudece y automodera su partir de sí, porque las palabras inscritas en un lenguaje ajeno no le sirven para nombrar el sentido de lo que hace –lo que hago– y lo que le pasa –me pasa–. Tenía, pues, que desplazar el miedo a decir desde mí lo que era didáctica, para nombrar de verdad el sentido de lo que hacía, haciendo corresponder la palabra con la experiencia» (Arnaus, 2006: 2012).

Por otra parte, tenía la posibilidad de «hacer lo que quisiera». Como decía antes, la asignatura era un vacío por llenar. Pero me parecía que no podía realizar lo que yo quisiera, esto es, no me podía poner yo en el centro de la pregunta, sino mi deseo junto al de las y los estudiantes que la cursarían. Estudiantes a quienes no conocía todavía, pero con quienes sentía el deseo de conocer y compartir sus preguntas y su proceso de formación. Aprendí que la experiencia de libertad en las clases viene de la mano del deseo que ponemos en juego cuando estamos en primera persona. Por lo tanto, se trataba de poder estar desde mí en clase, y para eso necesitaba preguntarme cuál era mi deseo de enseñar. Así, la pregunta por el contenido dejó paso a otra mucho más libre y política: la pregunta por el sentido. La pregunta por el sentido es una pregunta que me abre a la experiencia de libertad porque lo que me abre es la posibilidad de partir de mí, y es una pregunta política porque lo que la guía es la presencia de la otra y del otro que me «obligan», que me interpelan. ¿Qué tiene sentido enseñar en esta materia concreta en el contexto de la formación de educadoras y educadores? Esa era la pregunta que guiaba mi búsqueda, mi proceso de llenar la asignatura que me había llegado vacía.

El miedo no desaparecía pero adquiría otro tono, otro signo. Sentía que arriesgaba más, que aventuraba más poniendo en el centro la pregunta por el sentido y la preocupación por cómo sostenerlo yo en clase, es decir, por el lugar donde estaba yo como profesora en relación. Ya no había un contenido en el que esconderme, sino que estaba yo con mis preguntas, con mi deseo, con mi búsqueda, también con mi no saber y mis contradicciones. También aprendí que no era yo quien estaba en el centro, sino aquello que se abría, si lo dejábamos ser, entre yo y la otra o el otro. Porque en el otro lado estaban quienes decidían acoger o no lo que yo llevaba como propuesta.

Pensando en la pregunta por el sentido, decidí llevar a clase ejemplos de experiencias que constituyeran espacios educativos, donde el deseo de unas mujeres, fundamentalmente, y de algunos hombres era lo que daba sentido a la

organización. Así empecé el curso con la experiencia de la Fundación Feminista Entredós de Madrid, un espacio vivo donde se pone la relación en el centro, donde libertad y deseo dan sentido, como expresan estas palabras de sus fundadoras:

Se podría decir que somos mujeres que nos hemos comprometido para fundar y sostener un espacio que se apoya en la relación y en el deseo de hacer política de mujeres en primera persona, no en representación de «las mujeres», sino cada una con voz propia, y donde el dinero, que todo lo quiere invadir, constituye un medio para sostener nuestro deseo, y no un fin. (Mañeru y Lasheras, 2000)

La experiencia de Clara nos pone a pensar en su deseo de libertad, su deseo y amor por lo que hace, que es lo que le da apoyo para encontrar en otras mujeres una mediación de libertad a su ser profesora. Su decisión viene movida por su disposición a la relación para que puedan darse las cualidades que posibilitan una práctica de relación abierta a la escucha y a un aprendizaje en el que deseo, libertad y sentido puedan estar emergiendo y cultivándose. Su decisión nace de escucharse a sí misma como profesora, teniendo presentes a sus estudiantes. Agradecemos profundamente el regalo que nos hizo Chiara Zamboni al escribir sobre el deseo que nos hace estar y ser en primera persona en lo que realicemos. Sin esta escucha dentro de sí, donde anida el deseo de amor a la docencia, el sentido institucionalizado irrumpe dentro de nosotras para seguir su dictamen. Somos conscientes, a través de nuestra experiencia, de que nuestro propio deseo vital lleva el germen de la sabiduría de lo adecuado, y de que desplegándolo movemos el amor a cuidar y a cultivar lo que hacemos. Y es así como la enseñanza puede cuidar y cultivar el deseo de saber. Nos gusta lo que expresa Chiara Zamboni sobre el sentido del amor originario que nos orienta en nuestro trabajo: «Qué es sino el amor por la lengua lo que hace que una alumna o un alumno siga un curso de filología y literatura. O el amor por el mundo lo que empuja secretamente a matricularse en los estudios de astronomía o física». Y afirma que «quien enseña sabe bien que la cultura viva es atención al vínculo entre sí y la transformación de nuestro tiempo histórico» (2000: 109).

¿Cómo transito los inicios? La experiencia de Remei

Todo inicio de relación educativa, para mí, lleva consigo un dar inicio a algo nuevo y creativo que facilitará, quizá, la apertura a la confianza. Y a la vez, este inicio lo vivo como una tensión delicada, como un momento frágil donde me juego mucho de lo que sostiene la relación. Me arriesgo a vivir este momento y busco en mí la orientación que me apoya a desplazar aquella angustia, incluso el miedo o el vértigo que se asoman en mí en ese primer momento. Respiro profundamente antes de entrar en clase, en la primera clase del curso. Para mí, el dar, junto al dejarse dar, es origen de vida y de luz, y esa conexión me devuelve la fortaleza que tengo. Contacto con la vida. Para mí, dar inicio a un grupo de clase y al mismo tiempo a cada una y a cada uno que lo conforma es un gesto de recibimiento, un gesto de bienvenida. Recibir con la mirada invita a reconocerse en ese encuentro primero del cual formamos parte una vez hemos traspasado la puerta de entrada a la clase. Este límite nos marca una pertenencia compartida en un espacio concreto. Ese entrar, estar y formar parte de, en el inicio, es ya un movimiento inaugural de la relación educativa. Algunas veces, no siempre, he podido observar que me siento conmovida en esa primera sesión; me suelo observar con una sensación de aceptación sin más dentro de mí de las y los jóvenes que tengo delante. Me despiertan una energía especial. Esta actitud me conecta con un asentir y un agradecer ese primer encuentro… Quizá sea por todo lo investigado acerca de las relaciones educativas y por la madurez de una trayectoria…; quizá por estar atenta al sentido libre que deseo que me oriente… Sea lo que fuere, siento un sí dentro de mí, ante ellas y ellos. Es como si dijera con mi actitud: «aquí estamos, y te veo, te reconozco y para mí tienes un lugar aquí. Un lugar en el que ni se gana ni se pierde; el lugar está a tu disposición, como el mío me pertenece a mí».[14]

Desde está colocación de sentido empiezo la primera clase en la asignatura de «Identidad y Desarrollo Profesional» en el primer semestre del primer curso de grado de Educación Social. Soy también tutora académica del grupo. Para la mayoría, es su primera experiencia universitaria y están a la expectativa. En el primer día de clase les recibo con un saludo cálido mientras van llegando. He preparado el aula con las sillas que forman un círculo y cada cual va situándose

según desea. Les doy la bienvenida y con ella les transmito mi deseo, mis ganas de estar ahí compartiendo ese espacio de aprendizaje que nos convoca. Les digo que compartiremos juntos un viaje educativo que espero sea de su interés. Les señalo que yo les voy a acompañar, y entre sí también, a despertar parte de ese material interior de vida y de relaciones, como fuente de saber que ya tienen. Y así, poderlo mirar, reconocerlo y tenerlo presente para repensar a partir de él sus propias experiencias, junto a lecturas y actividades que haremos… Y quizá ese proceso, insisto, les lleve a configurar nuevos sentidos no previstos a esas experiencias y a ampliar la mirada de lo educativo y de su futuro profesional… Les comparto la importancia de la centralidad de la relación educativa basada en la confianza y desde ella les hablo de la importancia del no juicio estigmatizador, de la escucha atenta y de un aprender en conversación.

Les pregunto si tienen alguna experiencia de otros contextos educativos en esta dirección. Algunas chicas y algún chico, que vienen del Grado Superior de Integración Social, comentan la experiencia que han vivido en clases participativas. Las chicas y los chicos más jóvenes que vienen de bachillerato se sorprenden, porque sus vivencias están más cargadas de relaciones distantes, de «presiones» y de un cansancio por un estudio demasiado abstracto y con demasiado peso y miedo de pasar o no la selectividad, etc.

En definitiva, les comunico que mi deseo es que el aula sea un laboratorio para experimentar aquellas cualidades relacionales que sostienen su futuro trabajo y que pondremos atención en ello. Les digo todo esto para poner a trabajar su imaginación con una orientación de sentido conectado con su futura profesión. Les propongo una actividad con la que puedan compartir algo de sus experiencias, y así puedan rozarse, entrar en contacto, preguntarse, mirarse a los ojos, acogerse con la mirada y con su disponibilidad del momento. Son jóvenes, y les importa conocerse y reconocerse en singular y como parte de un grupo. Lo percibo en la inquietud de sus cuerpos y con la expresión de sus miradas. Se les nota que necesitan entrar en relación y romper la timidez de sus cuerpos. Les invito a salir al césped para realizar una actividad en pequeños grupos. Generalmente asienten con gusto a salir fuera del aula, donde todavía hace mucho calor en pleno septiembre. La actividad que les propongo es que cada cual pueda compartir una relación significativa, una cualidad propia de su manera de ser y un hecho concreto que vinculen con su deseo de estudiar Educación Social. Es una actividad en grupos de cinco. Y después se entrecruzan los grupos para compartir lo más significativo, en primera persona, de la experiencia vivida en su grupo anterior… En este proceso del primer día ya

empiezan a reconocer la singularidad de las otras y otros. Antes de finalizar la primera sesión, nos ponemos en círculo, les invito a conversar acerca de lo que han descubierto sobre cómo han atendido a la escucha de la otra, de lo que se dan cuenta por el hecho de compartir y contrastar experiencias respetándose. También dedicamos un tiempo a conversar en común, que se nos hace corto. Revisamos aquello que se presenta más significativo y nos preparamos para el cierre. Les invito a que cada cual exprese con qué sensación, emoción o pensamiento se va en ese primer día. Generalmente, dedico dos días más a actividades de reconocimiento entre sí y de grupo. Además, exploro sus intereses y motivaciones acerca de la asignatura para introducir lo que desean de ella en el programa que han leído y que nos sirve de orientación.

El sentido que damos a cuidar y cultivar la relación en los inicios nace de un deseo de comunicar vivencialmente una mirada pedagógica sobre la importancia de la acogida y de ser parte de una comunidad, junto a –como venimos explicando– unas cualidades relacionales que apoyen y posibiliten generar confianza entre sí y con la profesora. Cualidades que serán nuestro faro en el camino que compartimos. Revisar a partir de sus experiencias lo que significa acoger de un modo atento y cuidadoso les facilita que puedan, a su ritmo y manera, implicarse en su proceso de formación. Sabemos por experiencia que este proceso de acogida no se da de una vez por todas; nos requiere un estar ahí cuidando y cultivando el presente de cada relación viva. Esa es la riqueza de la relación; en cada encuentro hay algo de primera vez y de inesperado (Manenti, 2002; Caramés, 2006). Saberlo desde la experiencia les dará un sustrato para su futura profesión.

Bastantes alumnas y algunos alumnos, en sus cuadernos de reflexión y pensamiento de clases, se refieren a esas primeras clases. Escriben que salieron de ellas «con buen sabor de boca», «con tranquilidad», «con ganas de que llegara la siguiente clase», «con la sensación de sentirme escuchada con atención, y ha sido impactante»… También otras veces expresan que sienten inquietud, desconcierto por no saber cómo continuarán esas clases. Hay algo que es nuevo para ellas, como el partir de su experiencia, pensar por ellas mismas, responsabilizarse de su proceso de aprendizaje… Y eso les permite estar bien y sentir extrañeza a la vez. Las acogemos en la incertidumbre y dejamos que libremente expresen sus miedos, sus preocupaciones, ya sea en clase o en tutoría. Es muy importante que sientan una actitud de escucha de verdad, no un asentir

instrumental para llevarlas adonde queramos valiéndonos de nuestro poder de profesoras.

El sentido de presentarse: aprender sus nombres

De la mano de Elisabetta Manentti (2002) y de Marta Caramés (2006), hemos tomado consciencia de que la acogida necesita un estar presente como relación sin fin. Por eso les explicamos que saber su nombre nos importa; no como método ni estrategia de control, sino porque es el nombre propio de las relaciones humanas. Tal como dice María-Milagros Rivera (2000), «es el nombre que enseña a pronunciar cada madre, es el nombre propio de las relaciones humanas, es el nombre que nos gusta decir siempre en lengua materna».

Así lo señala Clara cuando explicita esta necesidad de saber sus nombres para poder iniciar la relación, pues cuando les pide que se presenten el primer día de clase se encuentra con cierta resistencia. No es una negativa de las y de los alumnos; más bien percibe un cansancio por la repetición de volver a presentarse en «otra asignatura más».

La resistencia proviene de la saturación de dinámicas vacías de sentido que repiten en diferentes clases en otras asignaturas; dinámicas que se quedan en anécdota porque no tocan algo del sentido que se está dirimiendo allá, y lo notan. Por eso, una de las decisiones importantes en mi caso fue explicarles que para poder crear una relación educativa es necesario conocer a la otra o al otro como quien es: alguien con un nombre y un recorrido, con sus deseos y sus demandas; y no empezar desde el qué es: un diagnóstico, una problemática, un expediente… –como se pueden encontrar en algunos contextos institucionales–. Así, es importante poder nombrar a la otra o al otro por su nombre. Necesito conocerles para poder entrar en relación, no para un uso instrumental o cordial. Y conocerles no significa abarcarles en su totalidad, ni controlarles, ni identificarlo. Significa poderla llamar o poderle llamar, poder ponerse frente a ella o frente a él. Claro que esta demanda por nuestra parte también requiere que mostremos el deseo y a la vez el gesto de recordar su nombre, el de cada cual, para poderles nombrar tal y como reclamamos para la relación educativa. Así lo señala Nieves Blanco (2002: 121) cuando invita a buscar el encuentro personal

para crear relaciones de autoridad en la universidad, un encuentro personal que solo puede ser si me pongo frente a cada cual en singular, no frente a un grupo, o una entidad anónima. Necesito pues saber sus nombres para poderme relacionar con cada una y con cada uno.

Por otra parte, también cada una o uno de nuestros estudiantes se tendrá que presentar ante una criatura, una mujer o un hombre, en su trabajo como educadoras y educadores. Es frecuente encontrar relaciones muy desiguales donde el educador lo sabe todo del otro, pero este apenas sabe el nombre de quien le acompaña. Por eso es importante presentarse; y presentarse siempre es ponerse frente a alguien y salir en su busca. Presentarnos en el aula es decir nuestro nombre, y desde ahí expresar qué nos apasiona, comunicar qué nos mueve, compartir qué deseamos en la asignatura… Y hay que hacerlo con todas y con todos, aunque se incorporen más tarde. En este sentido, hago un lugar dentro de mí para que todos tengan su recibimiento. Dos de las educadoras sociales con quienes hacía la tesis me explicaron que una maestra suya les alertaba de la necesidad de esperar a todos: «qué pasaría si cuando naciéramos nos dijeran: ah, el mundo ya empezó, llegaste tarde». Por eso, recibir a cada una y a cada uno en singular es tan importante. En clase hay incorporaciones tardías, a veces durante las primeras semanas. Cuando alguien entra en clase por primera vez, aunque sea tarde y hayamos empezado, paro un momento la clase y le digo: «hola, soy Clara». Y más tarde me acerco para preguntar quién es y explicarle lo que llevo como propuesta.

La experiencia de ser acogida: entre luces y sombras

Algunas veces, en estos días de inicio de curso, algunas alumnas, al poner en juego sus propias experiencias en el aula –en algunas actividades o en los trabajos relacionados con las lecturas y las reflexiones que se despliegan en clase– se muestran incómodas por tener que decir lo que realmente sienten y piensan. Percibimos que ahí se presenta una tensión que tiene que ver con la acogida y el reconocimiento como experiencia novedosa. Isabel, por ejemplo, expuso que era la primera vez que tenía esa sensación de sentir «que tienes un lugar por lo que eres, sin más, y que puedes ser dueña y señora de ese lugar, sin juicio por parte de la profesora ni por parte de las otras y otros compañeros». «Y sin embargo –continuó diciendo– siento que algo me retiene para no expresar y no sé descifrarlo.» Y al comunicar su extrañeza, algo se calmó, algo respiró en ella. Cuidamos que sea así, que el sentir tenga su lugar en el presente para ser expresado si así se desea. Y que se entienda y se acoja por parte de las y los compañeros de este viaje que compartimos. Y lo hablamos, lo conversamos hasta donde desean abrirse, siempre respetando el momento de cada una y de cada uno. A veces, se dan cuenta de que todavía no se han abierto a la confianza para exponer algo significativo de su experiencia y del saber que les ha generado, para contrastarlo con los materiales que trabajamos en clase; y por ello, el cuaderno reflexivo vivencial les ayuda a darse cuenta de su proceso y de lo que van incorporando; saben que necesitan su tiempo.

El lugar del saber de la experiencia en la relación educativa: el aula, un lugar para vivir

Además de la experiencia concreta que todo esto les pueda suponer, lo que estamos trabajando alumbra un saber de la experiencia acerca del modo de estar y vivir los inicios de la relación educativa que les puede servir como inspiración para su práctica de educadoras y educadores sociales. Un saber de la experiencia educativa con el que ya vienen, que se genera dentro de sí en relación con contextos culturales y sociales concretos, donde se despliegan unas cualidades u otras de las relaciones que pueden inhibir o favorecer un aprendizaje con una mirada propia y singular. Y que ahora, cultivando nuevos contextos y experiencias de relación, pueden volver a mirar, pensar y resituar lo vivido, e imaginar su futura práctica desde el ser que son.

Con el tiempo, nos hemos ido dando cuenta de la importancia de que el espacio del aula universitaria ha de ser un lugar de vida; un lugar para vivir la relación en sí misma y la relación con el saber. Una relación cuyo centro es sentir y dar sentido a lo que pensamos y realizamos en ella. Eso conlleva un corte, una discontinuidad con el sentido que han dado a la enseñanza y al aprendizaje más tradicional con el

que suelen llegar. También conlleva un corte con otras asignaturas universitarias que reciben desde enfoques más tradicionales. Y se nota que ya les pesa… Sus cuerpos lo dicen. Aun así, su automatismo les empuja a sentarse en una silla, a la espera que todo será dicho y ordenado por la profesora o el profesor. Y a la vez nos sorprende, más recientemente, con qué facilidad chicas y chicos se abren a lo nuevo que llevamos como imprevisto. Se abren a propuestas relacionales que les van llevando a ser protagonistas de su formación. Se abren a tener clases en el césped cuando hace buen tiempo. Abren su disponibilidad a las actividades, a las lecturas y a la diversidad de propuestas didácticas, individuales o en grupos. Unas actividades que están pensadas para crear un ambiente y una relación con el aprender y el saber que les permita dialogar con su propia experiencia. Lo más importante, desde ahí, es lo que van «incorporando» a la luz de las nuevas comprensiones sobre el sentido pedagógico-educativo que les abre caminos no

transitados. En cada clase vamos profundizando un saber y un conocimiento significativos para su desarrollo profesional, entretejiendo su propio saber de la experiencia. De este modo, van indagando el sentido de ser educadoras y educadores sociales y van integrando otra manera de concebir el espacio de clase. Al cabo de unos días, ya son ellos quienes lo van preparando, con nuestra ayuda, con un gran círculo de sillas, para verse y facilitar el entrar en relación.

El punto de partida para el encuentro pedagógico que generamos es, pues, la propia experiencia del vivir y de las relaciones. Para nosotras es importante partir de lo que somos, en su complejidad de claroscuros, como referencia principal e imprescindible. Anna M. Piussi habla de la importancia en educación de poner en el centro las relaciones y el partir de sí, que han sido sobre todo una apuesta política de las mujeres en la enseñanza y que hemos tomado como un tesoro para nuestra propia práctica educativa (Piussi, 1999, 2006; Arnaus, 2007). Nos sirve en el aula y es una fuente inagotable de inspiración para nosotras. Un partir de sí entendido como movimiento que contextualiza la experiencia al tiempo que la enriquece, la piensa y la trasciende al entrar en relación. Ese ir hacia lo nuevo que se despierta en este proceso compartido de relación educativa es generador de un potencial de aprendizaje muy rico y vivo para chicas y chicos. Son miradas que se enriquecen.

Poner en el centro de nuestras clases propuestas y actividades cuyo origen son sus experiencias les permite salir de su «rol indiferenciado de alumnos». Les permite salir de ese neutro masculino plural homogéneo e institucionalizado, sin tener en cuenta que la mayoría son chicas en la Facultad de Educación. Son chicas y chicos que ya en el presente no soportan más una enseñanza sin cuerpo ni alma. Es decir, no soportan una enseñanza sin un sentido de ser en el mundo con otras y con otros. Para nosotras, que somos mujeres y deseamos serlo en el aula, nos gusta tener presente que estamos con chicas y chicos de carne y hueso, con su propio nombre, con su singularidad y su sensibilidad, que comparten el mundo común del aula sin dejar de ser lo que se es. Unas y otros se ven, se reconocen, se enriquecen mutuamente con lo que deseen llevar a nuestro espacio común; un espacio que no ignora, como decimos, la singularidad, sino que la hace presente y la hace entrar en juego. Así, con la práctica de relación que se genera, se enriquecen.

Muchas de las actividades que proponemos tienen que ver con ese ponerse en juego con lo que son. Por ejemplo, partir de su propia trayectoria autobiográfica, destacando aquello más significativo que de algún modo les ha dejado una huella

dentro de sí. Una huella que identifican con su elección de estudiar Educación Social. Al compartir y profundizar en esa actividad se dan cuenta, por ejemplo, de los referentes de personas que tienen y de los vínculos que les unen a ellos; de las experiencias agradables y desagradables que les ha tocado vivir. Se dan cuenta del sufrimiento que les han generado los juicios en relación con lo que son, con sus capacidades, con su manera de entender el mundo. A la vez, contactan también con la alegría, al encontrar mujeres –suelen ser más– y hombres que les han cuidado en diferentes contextos educativos, apoyándoles en ser lo que son; con quienes han podido expresar lo que sienten sin fingir, con quienes había una escucha atenta, y no el miedo al castigo. Haber tenido experiencias significativas satisfactorias y no satisfactorias en la escuela, en casa, en espacios de tiempo libre, nos abre, al compartirlas, con un saber y un conocimiento vinculados a su sentir que les permite ir más allá y darse cuenta de la importancia de propiciar unos contextos y unas actitudes, en vez de otras, en una relación educativa en la que son educadoras y educadores.

El recorrido de este camino requiere tomar unas decisiones y no otras en distintas dimensiones, como son los conocimientos a los que damos más importancia y los saberes culturales de raíz femenina y masculina más allá del patriarcado, que es necesario y sustancial desplegar en el aula, según la asignatura que damos. También requiere decisiones políticas sobre cómo mediarlos. Esta mediación tiene que ver también con los textos de lectura que seleccionamos, con las actividades y propuestas de trabajo y de evaluación que hacemos y con cómo las orientamos para resguardar un sentido fundamental de lo educativo como un saber cultural. Estamos muy atentas a cuidar cómo vamos significando un sentido coherente de los contenidos y saberes culturales que desplegamos a través de sus experiencias, con la propia práctica de relación que mantenemos viva en el espacio y en el tiempo de nuestro encuentro en el aula.

Una parte muy importante de lo que realizamos en clase pasa por la conversación, por la relación, por comunicar, escuchar, percibir. Hemos experimentado que cuanto más vacías vamos a las clases más receptivas estamos para acoger con atino lo que se nos presente. Cuanto más llenas vamos de ideas y de conocimientos que queremos transmitir, como si se trata de un plan preconcebido, menos sensibles estamos a la relación. Sí, tenemos orientaciones –sobre todo, el sostén de una orientación simbólica–, saberes culturales para comunicar (de raíces femenina y masculina no vinculadas al poder y al patriarcado), conocimiento para transmitir. Y a la vez, sabemos que es la situación y el estado in situ, en el presente abierto de las relaciones sin fin, lo que

nos dará las señales del hacer o decir adecuado. Lo adecuado del cuándo, el cómo y el qué estarán de algún modo al servicio del hilo que vamos trenzando conjuntamente en la asignatura que compartimos. Nos gusta el modo en que lo expresa Diana Sartori:

El cómo no se puede resumir en una sola palabra, puntual, rápida, sintética, porque está en la paciencia de las mediaciones y en la pesadumbre de los cortes, en el tejido de la práctica de las relaciones, en el trabajo incesante en sí, en el cuidado de las personas de carne y hueso, en la atención minuciosa a las cosas de este mundo. Y también del otro mundo que solo en este se abre. No es un cómo que se construye de golpe, ni de una vez para siempre, sino siempre de nuevo en un solo momento. Como la libertad. No es un momento solo, porque es siempre en relación, es un momento puntual en el juicio y en la acción puntual que corta, pero no los vínculos sino mediante los vínculos; es el mundo en su relación con el sentido. (Sartori, 2004)

Sabemos con este recorrido que lo que tratamos de ofrecer, sobre todo, son unas condiciones que puedan favorecer un movimiento de escucha interior. Hablamos de un movimiento que invite y despierte un pensar que está por llegar en relación y en conexión con el propio sentir, nuestro y de cada estudiante. El sentir lo percibimos como raíz a partir de la cual se integra todo: lo orgánico, lo motriz, lo cognitivo, lo emotivo. Descifrar el sentir es una mediación necesaria para un pensar con sentido; para un pensar concordante con lo que se siente. María Zambrano (1986) lo dice con estas palabras: «pensar es descifrar lo que se siente». Es un modo de abrirse camino en nuestro interior, ampliando la mirada y la conciencia relacional.

En todo este proceso nos acompañan las palabras de Luisa Muraro (2002) que hemos escogido para encabezar este capítulo. Nos sentimos muy cercanas a ellas porque su eco lo percibimos desde muy dentro de cada una de nosotras. Nuestra búsqueda es una apuesta de naturaleza simbólica que nos desplaza del sufrimiento de un estar en las aulas universitarias sin ser. Y por nuestra experiencia en las clases, vamos viendo cada vez más la gran necesidad y deseo de que son portadoras las y los jóvenes de hoy: de comprenderse en relación con su legado y su futuro. Como palanca de mediación hemos encontrado ese modo

de cuidar y cultivar contextos para que las y los estudiantes puedan tomar contacto con su sentir y revisar lo que llevan consigo, con las propias contradicciones del vivir en relación. Así aprenden a situarse una y otra vez a la luz de la indagación de la experiencia, como un ejercicio que les puede apoyar para su futura práctica educativa.

Referencias bibliográficas

Arbiol, Clara (2010). «Estar a la universitat en femení: ocupant espais i tenint cura del sentit». Revista Duoda, 38: 129-143

Arnaus, Remei (2006). «La didáctica en femenino». En: Montoya Ramos, M. Milagros (comp.). Enseñar: una experiencia morosa. Madrid: Sabina Editorial.

— (2007). «Partir de sí. Hacer escuela en la nueva civilización». En: Sofías. Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación (págs. 123-140; ed. al cuidado de Mª Milagros Montoya). Madrid: Horas y Horas.

— (2013). «La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27 (3): 71-88.

Arnaus, Remei; Piussi, Anna M. (2010). La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política. Barcelona: Octaedro.

Beltrán, Marta et al. (2000). De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y de la convivencia humana. Madrid: Horas y Horas.

Blanco, Nieves (2002). «Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación». En: Sofías. Escuela y Educación, ¿hacia dónde va la libertad femenina? (págs. 113-124; ed. al cuidado de M. Milagros Montoya). Madrid: Horas y Horas.

Caramés, Marta (2006). «Un rato al sol: el tiempo en la relación». En: Piussi, Anna Maria; Mañeru, Ana (coords.). Educación, nombre común femenino (págs. 114-132). Barcelona: Octaedro.

Cigarini, Lia (1996). La política del deseo. Barcelona: Icaria.

Deriu, Marco (2009). «¿Violencia postpatriarcal? El amor, la política y la

necesaria reinvención de las relaciones entre hombres y mujeres». Revista Duoda, 37: 113-131.

Diotima (2002). El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona: Icaria.

Eisler, Riane (1990). El cáliz y la espada. La alternativa femenina. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Librería de Mujeres de Milán (1999). El final del patriarcado. Ha ocurrido y no por casualidad. Barcelona: Llibreria Pròleg.

Manentti, Elisabetta (2002). «La casa del Po». En: Diotima. El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (págs 162-175). Barcelona: Icaria.

Mañeru, Ana; Lasheras, Elena (2000). «¿Quiénes somos?». En: Textos Entredós (págs. 7-14). Madrid: Entredós.

Margulis, Lynn; Sagan, Dorion (1996). ¿Qué es la vida? Barcelona: Tusquets.

Maturana, Humberto; Varela, Francisco (1990). El árbol del conocimiento. Madrid: Debate.

Muraro, Luisa (1994). El orden simbólico de la madre. Madrid: Horas y Horas.

— (2002). «Prefacio». En: El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (págs. 9-11). Barcelona: Icaria.

— (2007). «El pensamiento de la experiencia». Revista Duoda, 33: 41-47.

— (2009). «El poder y la política no son lo mismo». Revista Duoda, 37: 47-60.

Olvera, Angélica; Travesset, Mercè; Parellada, Carles (2012). Sintonizando las miradas. México: Grupo CUDEC.

— (2013). Raíces, vínculos y alas. México: Grupo CUDEC.

Pérez de Lara, Núria (1998). La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial. Barcelona: Laertes.

— (2006). «El otro (la otra, el otro)». En: Piussi, Anna Maria; Mañeru, Ana (coords.). Educación, nombre común femenino (págs. 184-203). Barcelona: Octaedro.

Piussi, Anna M. (1999). «Partir de sí: necesidad y deseo». Revista Duoda, 19: 107-128.

— (2006). «El sentido libre de la diferencia sexual en la educación». En: Piussi, Anna Maria; Mañeru, Ana (coords.). Educación, nombre común femenino (págs. 15-45). Barcelona: Octaedro.

Piussi, Anna M.; Bianchi, Letizia (1996). Saber que se sabe. Mujeres en la educación. Barcelona: Icaria.

Rivera, María-Milagros (2000). Mujeres en relación. Femismo 1970-2000. Barcelona: Icària.

— (2005). La diferencia sexual en la historia. Valencia: Edicions de la Universitat de València.

— (2008). «La relación sin fin». En: Cigarini, Lia; Muraro, Luisa; Rivera, M. Milagros. El trabajo de las palabras. Una creación inacabada nacida de la relación entre mujeres (págs. 15-97). Madrid: Horas y Horas.

— (2012). El amor es el signo. Educar como educan las madres. Madrid: Sabina Editorial.

Sartori, Diana (2004). «Libertad con. La orientación de las relaciones». Revista Duoda, 26: 105-119.

Van Manen, Max (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

Winnicott, Donald W. (1993). La naturaleza humana. Buenos Aires: Paidós.

Zamboni, Chiara (2000). «Quando, se non ora…» En: Buttarelli, Annarosa; Muraro, Luisa; Rampelo, Liliana (eds.). Duemilaeuna donne che cambiano l’Italia (págs 109-117). Milán: Il Saggiatore.

— (2002). «Intermedio, sentimientos que iluminan». En: El perfume de la

maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (págs. 176-181). Barcelona: Icaria.

— (2009). «Sobre la universidad y sus necesidades». Revista Duoda, 36: 125-129.

Zambrano, María (1986). Claros del bosque. Barcelona: Seix Barral.

— (2004). Hacia un saber sobre el alma. Madrid: Alianza.

10. El patriarcado ha llegado a su final, ya que ha perdido su legitimidad y su credibilidad, como las han perdido sus instituciones politicosociales.

11. Esta expresión es una invención simbólica de M. Milagros Rivera Garretas, que le apareció en una de las reuniones de la investigación: «Ser universitarias en el presente», que coordinaron Remei Arnaus y Anna M. Piussi desde el Centro de Investigación de Mujeres Duoda de la Universidad de Barcelona, con el apoyo del Instituto de la Mujer (2008-2009).

12. Los mismos chicos estudiantes han entendido algo más cuando aceptan que se hable en femenino y en masculino en las clases, en sus reuniones, en sus asambleas, en sus comunicaciones de chicas y chicos, etc. ¿Algo nuevo están mostrando? De este sentido libre también es sintomático que no se hable de chicas que dejan carreras de ingeniería, o de historia, o de economía, por demasiado patriarcales en sus formas de enseñar, de relacionarse, de evaluar… Algunas estudiantes van tomando consciencia de que ya no desean aprender así, cuando sienten que para llegar a todo lo que se les pide tienen que «jugar a simular que saben», por lo que queda en suspenso el deseo de profundizar en el estudio que requiere un aprender realmente. Son muestras de que algo de naturaleza simbólica está moviendo los cimientos universitarios.

13. «Para que una verdad sea escuchada es necesario que haya, en quien la escucha, una atención benevolente y deseo. No se escucha ninguna verdad sin la presencia de estos sentimientos» (Zamboni, 2002).

14. La consciencia de este gesto la he profundizado a partir de la pedagogía sistémica, con su mirada reveladora del sentido de la inclusión y la pertenencia, inherentes a nuestra naturaleza humana y al ser relacional que somos junto a otras y a otros. En primer lugar, en nuestra propia familia, y a partir de ella, ampliamos y tejemos redes y sistemas relacionales infinitos (Olvera, Travesset y Parellada, 2012; 2013).

Ambientes de escucha desde la indagación de sí ante la experiencia

Montserrat Ventura Robira

La necesidad de la experiencia y de pararse en ella, en lo que nos provoca, se convierte en un origen y en un camino para la investigación, si es que consideramos la investigación una empresa del pensamiento y no solo un procedimiento, un esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados.

(Contreras y Pérez de Lara, 2010: 21)

Introducción

El presente capítulo analiza la práctica docente que he realizado como profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, con estudiantes de primer curso del Grado de Educación Primaria, consistente en indagar acerca de la experiencia escolar vivida por cada estudiante mediante la creación de lo que aquí he denominado ambientes de escucha.

En particular, los ambientes de escucha se han articulado a través de dos actividades: las conversaciones presenciales realizadas en clase con todo el grupo y el relato personal del trayecto de aprendizaje de cada estudiante.

A partir de los ambientes de escucha, los estudiantes han podido reflexionar acerca de cómo tomar consciencia de su experiencia vivida les puede servir de base para elaborar, como futuros docentes, una nueva forma de enseñanza vinculada a sus inquietudes y deseos, también a los niños y las niñas que estarán en sus aulas.

Autoexploración, puentes entre lo vivido y lo aprendido

Mi objetivo en este apartado es mostrar cómo lo que planteo para los estudiantes me lo planteo también para mí.

Confieso haber tenido muchas dificultades en hallar un hilo de expresión satisfactorio en la composición de este texto. Tenía muchas ideas en mi cabeza –todas desordenadas–, sentía el caos a la hora de escribir y mis dificultades narrativas frente a la elección que había hecho –escribir acerca de los ambientes de escucha– eran cada vez más evidentes. Me preguntaba: «¿qué estoy buscando?, ¿qué quiero decir sobre los ambientes de escucha en las aulas universitarias?, ¿qué tienen que ver estos ambientes con mi trayecto personal y profesional?, ¿por qué propongo el trayecto de aprendizaje?».

Poco a poco, he podido sentir los interrogantes como una oportunidad para reflexionar yo misma y explicar el sentido de algunas de mis propuestas de enseñanza en las aulas de la universidad.

Desde que empecé a trabajar, hace más de 30 años –primero como maestra en una escuela de educación especial, luego como psicopedagoga en una escuela ordinaria, posteriormente como asesora en distintos centros escolares y finalmente como profesora en la universidad–, cada vez soy más consciente de cómo mi pensamiento y mi práctica se han ido transformando a lo largo del tiempo. Los momentos vividos, dentro y fuera de las aulas, siempre en relación con las demás personas (estudiantes, compañeros de la universidad, amigos y familiares) los he percibido como una trama silenciosa donde se han ido trenzado innumerables vivencias de mi mundo experiencial. Vivencias que han ido destilando nuevos significados en mi forma de concebir la enseñanza. Un largo trayecto reflexivo sobre mi experiencia en formación que ha significado una extraordinaria oportunidad de aprendizaje y de descubrimiento.

Siento que, a medida que he ido escribiendo este texto, me he visto enfrentada a constantes desafíos: mi lucha cotidiana por comprender los distintos modos de

concebir el aprendizaje; la influencia de los conflictos institucionales en el ambiente universitario; las presiones sobre los modos de cumplir con los planes docentes; las exigencias para abordar todos los contenidos; los grupos de estudiantes; las limitaciones de tiempo y espacio con las que tenemos que vivir, o las influencias de métodos de enseñanza basados en la instrucción y transmisión del conocimiento que ha recibido la mayoría.

Y también, claro está, no puedo dejar de pensar en la necesidad de reconducir constantemente mi labor docente en momentos históricos, culturales y políticos muy complicados, donde las diferencias sociales, las influencias de las nuevas formas de comunicación o relación, la presión por la inmediatez sobre lo que se tiene que aprender sobrevuelan el ambiente que se respira actualmente en las aulas universitarias y escolares. Con todo, trato de provocar situaciones de enseñanza que promuevan una formación teórica que favorezca los aspectos comunicacionales y relacionales. Un marco de acción que yo percibo como más humanista e integrador, muy necesario en los momentos de crisis que estamos viviendo, que cuentan cada vez con menos recursos institucionales.

Me hallaba sumergida en todo este mar de dudas e incertidumbres sobre cómo narrar mi proceso de autoexploración, vinculado, como ya he dicho anteriormente, a mi modo de concebir la enseñanza en la universidad, cuando tuvo lugar uno de nuestros encuentros del grupo de investigación. Recuerdo que Ángel Pérez hizo un comentario que provocó una reflexiva resonancia en mí; dijo algo así: «El pensamiento práctico no se construye por la mera consciencia, requiere experiencia práctica». Algo resonó en mí que me hizo sentir que quería escribir sobre la necesidad de establecer lazos entre mi trabajo docente y las teorías que me acompañan, y también entre mi consciencia y mi experiencia. Sabía que tenía que recuperar imágenes olvidadas e historias vividas que yacían desordenadas. Fue entonces cuando necesité releer un artículo de Karlen Lyons-Ruth (2010) (terapeuta psicoanalítica de la línea psicoanalítica relacional) y lo pude relacionar con la frase de Ángel Pérez. Karlen Lyons-Ruth escribe: «Existe un consenso acerca de que para que se produzcan cambios, el hecho de trasladar a lo consciente lo vivido puede no resultar, por sí mismo, suficiente, pues se requiere ir más allá de la interpretación». Me pregunté entonces si era esta la clave que podía sostener mi escrito sobre los ambientes de escucha. Me planteé también si podía escribir sobre las relaciones con los demás y narrar algunas escenas en las que los estudiantes y yo misma tratamos de encontrar aspectos creativos de aprendizaje. Deseaba también que quedasen reflejadas contradicciones o inquietudes que han aflorado en el proceso relacional que

hemos ido construyendo en el grupo de investigación. No quería mostrar un modelo de acción ejemplar, sino un proceso de elaboración subjetivo que percibo como difícil y complejo.

En aquellos momentos pensé que se abría un marco de interpretación sobre mi práctica, que me permitía hablar de mis dudas y también de mis hallazgos. Percibí una vez más la importancia que adquieren los interrogantes en mi trayecto docente cuando trato de vincularlos a mi experiencia vivida. Entonces se me plantearon nuevas dudas: «¿cómo vínculo los interrogantes que me planteo yo con los que expresan los estudiantes?, ¿cómo abordo los interrogantes que explicitan los maestros y las maestras con los que comparto espacios formativos?». Me pregunté si la escucha atenta de estos interrogantes tenía que ver con mi proceso de autoexploración y también con mi práctica desde los ambientes de escucha en las asignaturas que imparto. Deseaba comprender las experiencias más allá de la metodología que pudiera llevar a cabo, porque, como dicen Clandinin y Connelly (2000), cuando uno está en relación con su propia experiencia puede escuchar experiencias de otros y pensar nuevas prácticas.

A lo largo de este proceso de indagación me he ido encontrando nuevas incertidumbres en mi forma de concebir las clases que iban apareciendo ante mí en forma de preguntas y más preguntas, del tipo: ¿El contenido que quiero alimentar está en ir más allá de la consciencia para entrar en la experiencia práctica? ¿Lo que trato de investigar son los mundos de la experiencia para poder pensar (crear, imaginar) nuevas prácticas? ¿Cómo promuevo la indagación de formas de concebir la enseñanza que tengan que ver con la indagación de sí mismo ante la experiencia? ¿Cómo hacerles sentir que pueden aprender a enseñar más allá de los métodos que recuerdan haber vivido?

Tengo que reconocer que, a medida que iba escribiendo, me preguntaba sobre qué elegir. Sentía el riesgo de sesgar, de quedarme atascada en alguna idea o de decantarme por aspectos inadecuados o poco relevantes en todo aquello que quería elegir «narrar». Sin embargo, a pesar de todo ello, la decisión de escribir sobre los ambientes de escucha a través de «la indagación de sí mismo» tenía cada vez más consistencia. Creo que cuando una idea se nos presenta con intensidad deberíamos preguntarnos qué es lo que nos moviliza: quizás sean nuestras preocupaciones o la búsqueda de respuestas a algo a lo que no encontramos salida.

Quería promover en las aulas todo lo que pudiera posibilitar a cada estudiante

recordar su pasado, contextualizándolo, relacionándolo con los legados pedagógicos y despertando la necesidad de elaborar un proyecto reflexivo docente personal y único. Un proyecto sentido, deseado, donde el foco del estudio lo centraba, como ya he dicho antes, en la interacción.

Ahora me doy cuenta de que la experiencia narrativa de autoexploración me ha posibilitado visualizar y repensar mi perspectiva educativa de los ambientes de escucha que de otro modo quizás no hubiera podido elaborar, aunque soy consciente de que hay muchos aspectos que todavía son invisibles o han quedado relegados en mis pensamientos. En cambio, en otras cuestiones he podido percibir que aún tienen cierta inercia en mi docencia y que de alguna manera continúo atrapada en ellos mucho más de lo que yo desearía, pues aún me acompañan ideas como: «puedo contestar a todas sus preguntas», «puedo influir en sus decisiones», o «puedo cambiar su modo de pensar». Ideas que, a mi pesar, continúan influyendo en mi práctica docente más de lo que yo deseo, aunque crea que siempre esté buscando propuestas reflexivas que, tal como dice Donna Orange (2012), posibilitan la emergencia de una experiencia cocreada, flexible y abierta a múltiples horizontes de significado. Propuestas en las que trato de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de mirarse, de escucharse, de recordar o de revivir su experiencia para poder aprender a proyectar, crear, imaginar, diseñar o planificar prácticas reflexivas de enseñanza.

En este viaje, mi deseo es poder acompañar a los estudiantes en sus formas de «pensarse» como maestros y maestras, donde el acceso a los sentimientos, el intento de expresarlos o el tratar de describirlos les ayude a comprender mejor situaciones educativas reales o hipotéticas. Sé que es un reto difícil, pero siento que cada estudiante puede fortalecer sus concepciones docentes cuando vincula lo vivido a lo que hace, siente, dice y piensa. Y sé también que cuando algunos se resisten, no desean o no quieren realizar este tipo de propuestas mi sensación es de desánimo, desilusión e incluso de desesperanza.

Soy consciente de que aparecen muchas dificultades en el tipo de propuesta que les planteo. Sé que algunos estudiantes no le ven sentido, aunque no se atrevan a decirlo. Supongo que creen que es una pérdida de tiempo y que tendríamos que hacer actividades más productivas y resolutivas. Recuerdo que una vez una alumna me preguntó: «¿Montse, ¿cuándo haremos clases normales?». Y yo le dije: «¿normales?». «Si –contestó ella–, clases en las que tú explicas teoría y nosotras tomamos apuntes y estamos sentadas mirando a la pizarra». Lo cierto es que alejarse de concepciones más transmisoras de la enseñanza me continúa

generando mucha inquietud a la hora de transformar dichas concepciones en propuestas prácticas. A veces pienso que aún se intenta enseñar a los estudiantes con sistemas tecnológicos del siglo xxi, pero con sistemas docentes del siglo xviii, como si se tratara de que aprendieran a mantener una actitud imperturbablemente objetiva, cuando, a mi modo de ver, la exploración de la singularidad contextualizada y contrastada es la que puede generar conocimientos más relevantes.

El aprendizaje que se crea en los ambientes de escucha lo siento como algo que no viene desde lo que está fuera, que no se realiza a partir de la transmisión de lo que dicen los demás, o los manuales; y que los estudiantes, aunque parezca una paradoja, pueden también adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y técnicas a partir de propuestas que tienen en cuenta sus singularidades, pues sienten que tienen más posibilidades de llevarlas a la práctica, ya que las sienten suyas.

Aunque tengo que reconocer que este proceso de autoexploración (investigativo-narrativo) me continúa generando inquietud, también es cierto que me ayuda a mantener la ilusión para afrontar nuevos desafíos donde no dejo de preguntarme: ¿Cómo vive la experiencia en mí? ¿Qué siento cuando estoy en las aulas? ¿Qué relaciones planteo con los estudiantes?¿Qué me sostiene? ¿Qué me hace tambalear?

Para afrontar mis dudas y para poder ayudar a los estudiantes en este proceso de aprendizaje sutil, a veces imperceptible, me dejo acompañar por algunas de las ideas que plantea David Wallin (2012) cuando habla de la experiencia de ser «un yo atento» a lo vivido. Un proceso en el que se entrecruzan los acontecimientos que nos ocurren, las situaciones que creamos, las personas con las que nos relacionamos y los nuevos conocimientos que vamos adquiriendo. Las reflexiones y visualizaciones de estos entrecruzamientos nos orientan, dan forma a nuestras interpretaciones del pasado y del presente y definen nuestras expectativas de futuro. Se genera así, como dice este autor, un yo reflexivo que relaciona y tamiza las influencias que vamos recibiendo del mundo exterior en nuestra experiencia subjetiva. Un tamiz que es importante abordarlo porque nos puede ayudar a pensar cuál es el marco de acción de cada sujeto para poder ampliar sus conocimientos sobre distintos modos de enseñar que tengan en cuenta las subjetividades de los niños y las niñas con los que van a estar.

Si bien es cierto que aún estoy sumergida en un enjambre de dudas, que a la vez

sostienen mi proyecto docente, trataré de explicitar mi modo de llevar a la práctica los ambientes de escucha a través de la indagación de sí mismo ante la experiencia y cómo voy buscando su lugar en las aulas a través de dos propuestas: las conversaciones realizadas en clase y los trayectos reflexivos de aprendizaje. Ambientes que nos pueden ayudar también a comprender la complejidad social del mundo que nos ha tocado vivir como una oportunidad de desarrollar una cultura escolar de aula participativa, colaborativa, que promueva actitudes críticas y reflexivas sobre el sentido de la enseñanza.

Los ambientes de escucha, las conversaciones y la narración de trayectos reflexivos de aprendizaje

Presento, en este apartado, mi forma de concebir los ambientes de escucha desde la indagación de sí mismo ante la experiencia a través de las conversaciones y los trayectos de aprendizaje.

Los ambientes de escucha, tal como los pienso ahora, son momentos de encuentro que, a través de conversaciones que se dan en las aulas, buscan relaciones entre la experiencia vivida y los modos de pensar la enseñanza. Posibilitan nexos dialógicos que poco a poco van convirtiéndose en una propuesta narrativa donde los estudiantes pueden explicitar y compartir ideas, y también pensamientos e inquietudes, que van enlazando lo individual con lo grupal. Una escucha interna en la que también pueden escuchar su voz (metafóricamente hablando) y reconocerse. Y otra escucha externa que posibilita pensar qué sentimientos se crean al escuchar a los demás.

Desde esta mirada, concibo los ambientes de escucha como una práctica relacional continuada, donde se producen intercambios intersubjetivos, tal como dice Orange (2012), en los que se generan nuevos conocimientos que tienen lugar en una sutil interacción que se valida en la relación que se da en el aula a medida que vamos analizando y compartiendo las aportaciones de cada estudiante. Se abren así posibilidades de «indagación de sí mismo ante la experiencia» como una oportunidad de explicitar recuerdos que hasta ahora han estado guardados en la memoria implícita (o sea, aquello que precede o escapa a la expresión verbal o escrita). Pues, tal como dice James Fosshage (2013), en los momentos en que se produce una buena integración de los dos sistemas de memoria se consigue una vivencia subjetiva de cohesión del yo, que al compartirlas posibilitan la transformación de conocimientos en saberes pedagógicos. Saberes gestados en momentos de relación (participación, proximidad, comunicación), en los que cada estudiante puede expresar lo que siente sin el temor a ser juzgado o etiquetado; pues lo que se promueve es la disposición de cada sujeto al respeto. Un respeto que, tal como dice Richard Sennett (2003), tiene que ver con aspectos relacionales de la personalidad de

cada individuo al valorarse su capacidad de comunicación con los otros y su potencial para implicarse en un mundo social más amplio, más allá de su conocimiento personal. Y también porque se reconoce lo vivido como un camino de aprendizaje, al favorecer formas de expresión que conectan los nuevos conocimientos con la experiencia vivida.

La indagación de sí mismo ante la experiencia, desde mi punto de vista, tiene que ver con la autorreflexión de la experiencia subjetiva y da lugar a un despertar relacional que ayuda a pensar en cómo se siente cada sujeto cuando tiene la oportunidad de compartir sus inquietudes sobre cómo enseñar, vinculando sus recuerdos escolares con nuevas líneas de pensamiento que se van explorando en la asignatura. De este modo, se favorece la capacidad de descubrir recuerdos, emociones, conocimientos, imágenes o palabras que nos constituyen y donde cada archivo, acontecimiento o encuentro nos invita a crear una nueva narrativa que se convierte en un momento de reaprendizaje, aunque suelan ser momentos llenos de baches y repechos.

La reflexión de sí mismo ante la experiencia emerge cuando se indagan los mundos de la experiencia de cada sujeto expresando sentimientos de extrañeza o de bienestar. Sentimientos que, al impregnar las historias vividas, permiten visualizar sus influencias en decisiones personales y profesionales y darnos pistas de cómo entrelazar el pasado con otras líneas de pensamiento o legados pedagógicos. Es una oportunidad, tal como dice Max Van Manen (2004), para integrar el saber ser con el saber hacer.

Sé que hay otras formas de aproximarse a las singularidades; en todo caso, esta es una de mis aproximaciones a la práctica docente en las aulas universitarias. Es el modo en que yo les propongo conectar su experiencia vivida con el saber de la experiencia; pues mi idea es que puedan adoptar una actitud reflexiva en relación con las maneras de conocer, aprender y pensar que pongan en juego experiencias, saberes e inquietudes propias. Una actitud que va cobrando sentido a medida que se va explicitando lo que se recuerda de lo vivido porque se puede percibir como algo integrado, no como algo fragmentado o que no tiene qué ver con cómo uno es y con cómo uno enseña. De algún modo, lo que estoy buscando en cada estudiante es que pueda llegar a sentir una actitud de sí mismo más coherente.

Realizo las «conversaciones» con todo el grupo (60), o en grupos reducidos (4 o 5), o en tutorías individuales. Las concibo, tal como he dicho antes, como una

oportunidad de explicitar y conocer distintas experiencias escolares vividas. Aunque no hay protocolos marcados para estas situaciones conversacionales, pues no sé qué ocurrirá, sí me planteo acompañarles en cada una de sus aportaciones para ayudarles a contextualizarlas y para que puedan comprender que la singularización de los nuevos contenidos es una vía de aprendizaje.

Mi proceso de elaboración también me ha hecho pensar en la importancia que tiene para cada estudiante disponer de momentos para explicarse y ser escuchado. Aunque sé que algunos de ellos se esconden o les cuesta exponerse, porque es difícil pensar la relación entre lo que recuerdan y cómo desean enseñar. Lo comprendo porque a mí también me ha ocurrido que lo he sentido separado, pues son muchas las dificultades y adversidades que surgen al conectar la experiencia vivida con un saber docente y el pasado con el presente. Sé por experiencia que es un saber que no se adquiere en la inmediatez, sino mediante un proceso reflexivo que va calando lenta y sutilmente a lo largo de los años. Sé también que no puedo, o no sé, llegar a todos. Soy consciente de que algunos tratan de que yo les diga cómo tendrán que enseñar cuando sean maestros, pero a pesar de mis tambaleos y mis dudas, cada vez estoy más convencida de que este entretenido trabajo reflexivo les posibilita encontrar ideas singulares que les ayudan a pensar en formas de enseñar más vinculadas a los momentos educativos actuales. Y también son más capaces de pensar en la enseñanza sin tener que cargar con algunas de las experiencias que no les han permitido aprender.

Las conversaciones en los ambientes de escucha ayudan a pensar cómo hacer y cómo estar con los otros y al mismo tiempo posibilitan la formulación de hipótesis, explicitación de opiniones, puntos de vista o visiones sobre diversos modos de concebir la enseñanza que, al estar en diálogo y en relación con los referentes y con las demás personas, cada estudiante tiene la oportunidad de ampliar su comprensión sobre el sentido de la práctica educativa validando, contrastando o profundizando sus propios aprendizajes.

Sé que es una aspiración difícil de realizar, ya que abordar en grupo cuestiones como conocer, aprender o memorizar es complejo. Cada año suelo tener la sensación de que nos ha faltado tiempo para conversar, para redescubrirnos y narrarnos.

Planteo los trayectos reflexivos de aprendizaje como una propuesta narrativa en la que los estudiantes tienen que elaborar su recorrido escolar desde la reflexión

del pasado (recordando experiencias vividas), desde la aproximación a formas de enseñar innovadoras actuales, desde la contrastación con nuevas líneas de pensamiento o legados pedagógicos y desde el reto de elaborar su propio proyecto docente (imaginando cómo desearían enseñar).

Estos trayectos de la indagación del pasado se sugieren como una forma narrativa para poder ampliar la creatividad e imaginación que todos llevan dentro (aunque a menudo suele estar encubierta en sus historias), expresar dudas y preocupaciones que van surgiendo en las clases, repensar la función que tiene la acumulación de conocimiento (que tanto ha pesado en su vida escolar) o pensar nuevas formas de enseñar vinculadas a los momentos actuales que vivimos. Una indagación que permite repensar aspectos que voy planteando en clase, a través de distintas propuestas o lecturas, para poder analizar, desde otra perspectiva, la importancia que tiene el uso de la memorización en nuestras vidas, pero no como acumulación de contenidos, sino como una necesidad cada vez más imperiosa que tenemos de recordar rutinas, sobre todo tecnológicas, que nos permiten acceder a la información. O también la necesidad de compartir la relevancia de la organización de los contenidos y enseñar de forma integrada y transversal; de revisar la organización del tiempo y del espacio, o de repensar la agrupación de niños y niñas más allá de las edades, entre otros muchos aspectos. Una indagación que, si no se realiza desde la reflexión y análisis del sentido que tienen para cada uno los modos de enseñanza vividos en las escuelas, puede llegar a sentirse como impuesto, ajeno o inalcanzable y acaba diluyéndose o quedando en un terreno olvidado, que en algún momento, quizás, fue deseado pero no apropiado.

Los trayectos, tal como los planteo, tienen que ver con la idea de que para aprender a crear (imaginar, diseñar, planificar la acción educativa), es importante poder indagar lo vivido, poder escribirlo, pues tal como expone Robert Stolorow (2004), a medida que la reflexión sobre la experiencia vivida se expande y se hace más narrable en un contexto de comprensión (escucha y respeto) y, sobre todo, a medida que cada uno se siente tejido (con y sin costuras) dentro de lo que cada sujeto es, hay más posibilidades de crear nuevas formas de ser maestros atentos a los procesos de aprendizaje de otros, respetando sus identidades.

De esta manera intento crear un ambiente en el aula donde cada estudiante pueda acompañar a los demás, dejarse acompañar, y donde también pueda crear una trama en la que se visualicen recuerdos, deseos, dudas, interrogantes o retos. Y de ahí, la importancia de abordar lecturas con situaciones experienciales que

puedan despertar los deseos de cada estudiante de escribir y reflexionar acerca de ellas.

Los trayectos tienen que ver con los relatos de experiencia (Ventura, 2010), pero en este contexto están focalizados en una narrativa en la que cada estudiante pueda recomponer situaciones escolares vividas, con la intención de buscar hallazgos, nudos o acontecimientos relevantes, relacionando aspectos de su vida escolar o modos de enfrentar o enfocar circunstancias con los nuevos conocimientos pedagógicos que se van tratando en la asignatura, desde la comprensión, reflexión e interpretación de la práctica docente, y desde la pregunta: «¿Qué maestro o maestra deseo ser?».

Los trayectos son relatos que van evolucionando a lo largo de la asignatura, a medida que van integrando la reflexión de su experiencia vivida con nuevos conocimientos que vamos tratando en clase.

Las conversaciones vividas en clase y experiencias narradas en los trayectos de aprendizaje

Lo que relato a continuación es una parte de lo que ha sucedido a lo largo de un semestre en una asignatura. Es una forma de mostrar mi aproximación a la acción, cómo trato de acercarme a la singularidad de cada estudiante desde la explicitación de sus experiencias y creencias subjetivas, que a su vez se han ido contrastando con otras visiones y fundamentos conceptuales de diferentes tendencias educativas contemporáneas.

En este apartado describo cómo, a través de algunas conversaciones realizadas en clase y de algunos fragmentos de los relatos de estudiantes que han ido elaborando a lo largo del semestre, hemos ido entrelazando vivencias expresadas en palabras (gestos, miradas) con procesos de escritura realizados a través de la reflexión de lo «aprehendido» en clase.

En septiembre de 2013, en una de las asignaturas que imparto en la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (Procesos Educativos y Práctica Docente en Educación Primaria), dediqué el primer día a presentar la asignatura. Les mostré el plan docente, contenidos, metodología de trabajo, evaluación. Para los estudiantes aquel día era su primer día en la Facultad y su segunda clase en el Grado de Educación Primaria. Se mostraron tranquilos y felices. Fue un principio formal, o al menos eso creía yo, porque cuando he leído meses más tarde sus trayectos me he dado cuenta de que a la mayoría les cuesta imaginarse de qué se tratará una asignatura que tiene un título, según ellos, tan raro. Los títulos de las demás asignaturas, comentan, son muy claros (Psicología, Lengua Catalana y Castellana, Sociología). ¿Procesos? No comprenden qué se puede estudiar con un título como este.

Me pregunto por qué no entré de lleno el primer día en el tema, en poner el eje en la construcción de vínculos en el grupo; aunque lo expliqué, no me detuve mucho en ello. Pasé a explicar los objetivos y contenidos de la asignatura. Y les comenté que esta asignatura iba a ser impartida por dos profesoras. Unos temas iban a ser tratados de forma independiente mientras que otros se llevarían a cabo

de forma compartida. Núria,[15] profesora del Departamento de Teoría e Historia, abordaría los temas de fundamentos de la educación y las tradiciones pedagógicas y yo, del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, trataría los fundamentos de la didáctica: enseñar y aprender en la Educación Primaria. Y que ambas compartiríamos los temas: relaciones educativas: vida del aula y cultura escolar, y la función docente: ser y hacer de maestros o maestras. De entrada, lo vieron muy complicado y no acabaron de entender nuestra propuesta de planificación y distribución de las clases en un calendario pensado para desarrollar algunos temas de forma independiente y otros que se irían entrelazando a lo largo del semestre para que pudieran percibir las conexiones entre ambas partes, con el ánimo de que pudieran establecer puentes.

Sin embargo, a pesar de mis esfuerzos, supe más tarde por Oriol, tal como escribió en su trayecto de aprendizaje, cómo se sintió aquel día y supongo que también fue el sentir de los demás.

Cuando empecé el curso, para mediados de septiembre, no tenía ni idea de qué me encontraría en esta asignatura; estaba muy desconcertado por no saber qué contenidos trabajaría ni cómo sería el método de aprendizaje. Aparte, tenía un poco de miedo y vergüenza, porque sabía que la mayoría de los compañeros que me iba a encontrar serían mucho más jóvenes que yo. Esto provocaba en mí una sensación de agonía y un nudo en el estómago, que muchas veces me hacía pensar si este era el camino correcto. Llegó el día, el primer día de clase; llegué de los últimos porque andaba desubicado, me costaba encontrar las clases. Me senté en la parte del final del aula para pasar desapercibido. Quería pasar desapercibido, porque quería observar un poco cómo era la profesora y los compañeros que me iba a encontrar durante toda la asignatura. Llegó Montse, nos hizo una presentación de la asignatura. En un principio me pareció aburrida y un poco confusa, ya que al haber dos profesoras pensaba que iba a ser un descontrol total y a mí con lo despistado que soy, seguro que más de una vez se me pasaría por alto lo que alguna de las profesoras dijera, o me confundiría en alguna entrega o algo así.

Así pues, sin ahorrarme los nervios de mi primer día –siempre me ocurre– pude darme cuenta más tarde de que aquel día estaba más preocupada en lo que yo les

tenía que decir que en indagar cómo se sentían. Por lo que pasé a exponerles la propuesta de trabajo de mi parte, comentándoles que Núria les detallaría su parte cuando ella iniciara sus clases. Les comenté que, a lo largo del semestre, tenían que elaborar un trayecto personal de aprendizaje en el que tenían que reflejar su proceso de aprendizaje. Ante su cara de sorpresa, les fui explicando de qué se trataba dicha propuesta. Les dije que tenían que relatar, desde el primer día, todo aquello que les iba moviendo a lo largo del curso, no solamente en el ámbito de las ideas, sino también de sus sentimientos y actitudes docentes en las relaciones educativas en el aula, en los procesos educativos, en las ideas de enseñar y de aprender. Un relato que tenían que hacer en relación con lo que iríamos tratando en las clases sobre planteamientos prácticos, recursos o perspectivas pedagógicas que irían conociendo.

Les propuse para el día siguiente (segundo encuentro) que cada uno eligiera una imagen que fuera acompañada de un texto breve que simbolizara alguna experiencia escolar vivida que pudiera relacionarse con el maestro o la maestra que querían ser. Les comenté también que, para llevar a cabo esta actividad, nos sentaríamos en círculo y cada estudiante tendría que mostrar su imagen y leer el texto frente a los demás explicando el porqué de su elección.

La percepción de Fabián ante mi propuesta fue:

La primera tarea que tuvimos que hacer me pareció una «chorrada»: traer un folio con una imagen que representara el profesor que quiero ser… En el primer momento no sabía qué imagen elegir, yo nunca me había parado a pensar el profesor que quiero llegar a ser… No le veía sentido alguno.

Empezó la clase algo más tarde porque tuvimos que recolocar las sillas, que habitualmente están mirando a la pizarra/pantalla, en una sala estrecha y alargada, para poder crear un círculo donde nos pudiéramos ver y escuchar. Este cambio situacional fue, en otra ocasión, motivo de reflexión sobre la importancia que tiene la organización del espacio en las aulas, no solamente en la universidad, sino también en las escuelas e institutos, pues como escribe Victoria en su trayecto de aprendizaje, «no hace falta estar sentada en una silla escuchando y tomando notas para realizar aprendizajes de verdad».

Pero bien, continúo… Algunos estudiantes participaban activamente en el movimiento de sillas, otros hablaban entre sí. Cuando finalmente conseguimos formar un círculo, cada uno ocupó un lugar. Mario lo sintió así,

Diría que esta sesión fue la primera que nos sentamos en círculo, creo que fue un aspecto clave. Un estructura de aula donde todos podíamos vernos. Pienso en la convencional como desastrosa y anticuada. En cambio, en círculo hacía que todos pudiésemos decir algo. Cada uno era libre de decir lo que pensaba, o al menos así fue como lo viví yo.

Les propuse también que, a medida que fuesen explicando su imagen, la colocasen en un gran papel que había colocado en el suelo y en el centro del aula, porque luego nos serviría de mural. La percepción visual de círculo provocó un estar distinto del día anterior. El punto de vista de Fabián fue:

Lo que hicimos con todas nuestras fotos fue colgarlas en un mural, me sentía ridículo al hacer esta actividad, en el momento en el que lo estaba haciendo, pero una vez acabada la clase, y habiendo reflexionado todo lo que había pasado en clase me di cuenta de que habíamos conseguido dar un paso muy grande para romper el hielo entre nosotros y conocernos un poco más. Al final de todo no era tan inútil la tarea como yo pensaba en un principio.

Y Roger expresó así su vivencia de aquel momento: «El contacto directo entre nosotros y el diálogo que se iba creando me hacía sentir cohibido por la situación y también por la vergüenza que llevaba encima».

Sentimientos que, intuyo, muchos compartían y que no podían expresar. A menudo pienso que vencer la barrera de la vergüenza de hablar en público es el justificativo caballo de batalla en el que algunos se atrincheran para no participar y no implicarse. Quizás, tratar la vergüenza y ver como esta influye en el aprendizaje de cada persona sea una de las tareas más relevantes y complejas de la docencia.

Mi intención de aquel día era crear una conversación donde cada estudiante pudiera expresar sus ideas. Deseaba que cada uno tuviera su protagonismo, su momento de ser escuchado. Mientras iban explicando el motivo de la elección de su imagen, yo trataba de buscar en sus expresiones gestos o miradas, indicios o señales que me permitieran hacerles un retorno que les ayudase a ampliar y profundizar su aportación. Esperaba entenderles mejor a través de la situación que compartíamos. Confiaba en que cada estudiante pudiera comprender algo significativo de su experiencia, algo que habían vivido y que quizás les había pasado desapercibido hasta aquel momento. Deseaba que pudiéramos buscar todos juntos significados sobre el ser maestro o maestra. Unos significados generados a través de la conversación que íbamos creando. Quería indagar singularidades más que generalidades, pretendía explorar aquello que era genuino en sus palabras para expandir, como dice Gadamer (1977), sus horizontes de significado. De algún modo, buscaba en el ambiente que se estaba creando una hermenéutica de la confianza, tal como lo explicita Donna Orange (2011), que favoreciese la autoridad interpretativa y a la vez emancipadora del propio sujeto.

Una propuesta donde aprendí, una vez más, a convivir con un sinfín de dudas que me iban acompañando en este inicio conversacional. Me pregunto: ¿Qué escuchamos? ¿Qué filtros ponemos? ¿Nos quedamos con lo nuestro? ¿Escuchamos u oímos? ¿Favorecemos que se escuchen entre ellos y ellas? Era consciente de que antes de empezar no sabía cómo los podría escuchar, lo que emergería, lo que ocurriría, cómo lo vivirían los estudiantes o yo misma. Y sobre todo desconocía cómo nos íbamos a sentir frente a lo que iría sucediendo. Pretendía ayudarles a entrelazar sus experiencias vividas con nuevas líneas de pensamiento, lo cual no era ni para mí ni para ellos una tarea fácil.

Quería infundir en aquellos chicos y aquellas chicas, que justo acababa de conocer, la necesidad de relacionar el recuerdo de sus experiencias escolares vividas con sus deseos de proyectarse en el futuro como docentes. Mi expectativa se centraba en poder crear un espacio de intercambio de ideas que les ayudase a sentirse acompañados por los demás, y esto me hacía estar muy atenta a lo que iba emergiendo, aunque soy consciente de que con un grupo tan numeroso (alrededor de 60) es muy difícil tratar de buscar resonancias con lo que se va explicitando. Como lo relata Herminia:

Esta actividad fue solo el punto de partida de la asignatura, pero para mí fue fundamental para expresar todo lo que significa haber escogido el camino de la enseñanza. Me hizo replantearme el porqué de mi elección de querer ser maestra y enfocar mis intenciones como un conjunto de emociones muy abstractas y difusas, que apenas había podido entender antes y sobre las que nadie me había hecho reflexionar hasta ahora.

A pesar de la complejidad de esta propuesta pensaba que podríamos crear entre todos un espacio de reflexión que nos ayudase a pensar desde nuevas miradas las relaciones que se pueden establecer entre la enseñanza y el aprendizaje. Era para mí una oportunidad para visualizar situaciones que no habían considerado hasta aquel momento, porque no habían pensado, según me dijeron, en la posibilidad de llevar a cabo este tipo de conexión.

Esta clase era para mí todo un reto, ya que no se trataba solamente de recordar el pasado, como una biografía, sino de buscar en compañía, de revivir todo aquello que nos ayudase a pensarnos como docentes y de vincular los deseos y expectativas con experiencias educativas que se han llevado a cabo en la actualidad o a lo largo de la historia. Y también brindarles la oportunidad de conocer o de relacionar algunos modos de enseñanza recibidos (por ejemplo, con los planteamientos de John Dewey, María Montessori, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, las hermanas Agazzi o Celéstin Freinet, entre otros muchos, que iban tratando con Núria en la otra parte de la asignatura), a través de sus explicitaciones, dudas o inquietudes.

Pensé y diseñé esta propuesta como una oportunidad de esbozar, para profundizar en futuras clases, prácticas escolares con culturas integradoras e inclusivas en la organización del currículum o en atención a las diferencias de los niños y las niñas como una posible fuente de inspiración para futuras acciones deseadas. De este modo, podíamos acercarnos a lo nuevo, a lo desconocido, a lo no vivido, como una oportunidad para pensar en nuevas prácticas, más que desde la preocupación de que nunca podrán aprender a enseñar más allá de los métodos recibidos y, a menudo, sufridos. Un proceso reflexivo que, aunque se sienta como incierto, les ayuda a desbloquear miedos o temores, pues muchos no pueden imaginarse como maestros que llevarán a cabo prácticas distintas a las recibidas y, de algún modo, innovadoras. No lo piensan porque el proceso de reflexión y revisión sobre lo vivido lleva su tiempo. A

pesar de todo ello, yo deseaba crear un proceso dialógico que también nos acercase a los fundamentos de la teorías de la educación (temas que trataba con Núria, como ya he dicho anteriormente), a los fundamentos de la didáctica general, o a las tradiciones pedagógicas, desde la elaboración de significados subjetivos y compartidos, y que nos ayudase a pensar en la relación que puede darse si se trabaja en este sentido, entre el ser y el hacer de maestros.

De este modo, yo me sentía sostenida. En todo este entramado de ideas, la clase iba avanzando y yo iba percibiendo cómo se iba generando un clima muy especial que yo no había vivido antes. Poco a poco, los estudiantes fueron mostrando sus imágenes y argumentaciones y yo les iba haciendo algún comentario en el que trataba de tener en cuenta mi andamiaje conceptual, teniendo presente algunas ideas que me acompañaban, tales como: tratar de resaltar lo que valía la pena compartir en relación con la aportación que hacía cada estudiante; intentar abordar lo que se podía vincular con los nuevos objetivos de la asignatura; valorar sus aportaciones como un modo de aprehender el mundo que nos rodea.

Todos mostraban una imagen que reflejaba lo que decían, como por ejemplo: «quiero que mis clases sean motivadoras, favorezcan la participación y hagan crecer la autoestima»; «quiero trabajar con ilusión, saber transmitir bien los conocimientos, crear situaciones que generen curiosidad y ambición de saber»; «deseo que cada alumno se sienta importante, crear ilusiones»; «creo que la manera de enseñar es más importante que la transmisión de contenidos»… Sé que sus expectativas son sinceras, pero también sé que las presiones recibidas o que irán recibiendo para que conozcan todo tipo de contenidos y métodos sobre lo que implica enseñar irán acompañados de miedos e inseguridades que a menudo no se consideran en las clases, lo que les suele provocar una actitud de desánimo y de resistencia a pensar en formas de enseñar que sostengan sus ilusiones iniciales. Y esto les lleva a claudicar más que a crear o imaginar.

La clase iba avanzando, pero hubo un momento muy especial en el que quiero entretenerme, pues me ayuda a dar sentido al proceso en que la reflexión de la experiencia vivida puede convertirse en saber de la experiencia y a explicitar más lo que deseo narrar en este escrito. Algo que ocurrió aquel día y que sé que no volveré vivir.

Le tocó el turno a Carlos, mostró la imagen de su maestra preferida, la había tenido en Secundaria y, según él, le había ayudado a aprender. Nos contó que era

una maestra que no podía disimular la pasión que sentía por todo lo que enseñaba. Aun ahora podía sentir su pasión cuando les explicaba la historia del mundo contemporáneo, lo que provocaba en él un gran interés por el estudio, el análisis y la reflexión de la Historia. Pero, al contarnos que esta maestra había fallecido hacía poco tiempo, su emoción y sus lágrimas resbalando en sus mejillas provocaron un gran silencio. Yo necesitaba administrar aquel silencio, aunque no sabía cómo. No quería impacientarme. Deseaba abrir un espacio de escucha de aquel silencio para que algo ocurriera. Algo que estaba allí, intenso, que estaba sucediendo, que no figuraba en el programa de la asignatura, ni en mi planificación, ni en nada. Sabía que podía optar por minimizar la situación, eludirla y tratar de pasar la palabra a la compañera que estaba a su lado. Sentía que aquella situación comportaba un riesgo, una incomodidad para el grupo y para mí, pero al mismo tiempo yo lo vivía como un compromiso con mi forma de concebir las relaciones intersubjetivas en las aulas. Lo que estaba sucediendo allí iba más allá de la expresión y comunicación de ideas; tenía que ver con la proximidad, el gesto, la mirada, la corporalidad. En aquellos momentos tomé la decisión, hubiera podido ser otra, de que podíamos vivir aquel silencio con serenidad; algo muy difícil, pues vivimos constantemente en la urgencia, en la prisa. Aunque la prisa sea, como dijo en una ocasión Ángel Gabilondo en una entrevista radiofónica, otro nombre para el miedo. Mi propio miedo a tirar de un hilo que me inquietaba, porque no sabía si podría interactuar con lo que iba sucediendo. Es cierto que yo estaba asustada y dudaba, pero también deseaba con todas mis fuerzas crear un espacio de respeto a un compañero que acabábamos de conocer y que pudiéramos sentir la emoción que él sentía. Al poco rato pude darme cuenta de que otros chicos y chicas lloraban emocionándose con sus palabras. Estuvimos allí con Carlos en silencio unos minutos que me parecieron eternos. Creamos, pienso ahora, un espacio de escucha desde el silencio. Sin ninguna intervención verbal por mi parte, pero mostrando mi actitud de acompañamiento, sostuve un silencio que hace unos años no hubiera podido sostener. Minutos más tarde, algunos chicos y chicas empezaron a conectar con lo que Carlos sentía. Unos comentarios que tenían que ver con lo que les provocaba la vivencia de la muerte, o la conexión de sus sentimientos, o con la intuición de que algo nuevo se estaba creando en sus relaciones. Como transcribo a continuación en el Whatsapp que crearon como grupo.

Carlos escribió:

Quiero expresar mi agradecimiento a todos, ya que fue para mí un momento muy emocionante; gracias a todos vosotros fue un momento mágico, porque pudisteis comprenderme, me ayudasteis y me disteis fuerzas para seguir hablando. Quiero dar las gracias a Montse por darnos la oportunidad de expresarnos en clase y de conocernos mejor. Cuando propuso esta tarea sentí que era el momento para que vierais que si somos grandes maestros y hacemos nuestro trabajo con ilusión y ganas, siempre quedaremos en el corazón de nuestros alumnos. Así es como lo siento porque yo lo he vivido de este modo.

Aldana respondió:

Carlos, yo quiero darte las gracias por haber tenido la fuerza de explicarnos tu experiencia, no es fácil y es muy duro. Yo pasé una experiencia similar y te entiendo muy bien. Comparto contigo que esta experiencia creará relaciones entre nosotros porque se nos permite expresar lo que sentimos y lo que vivimos.

Alberto comentó:

Gracias a tu aportación pudimos reflexionar sobre nuestros sentimientos. Estoy convencido de que tu maestra estaría muy orgullosa de ti y a la vez muy agradecida por el homenaje que le hiciste. Poco a poco estamos consiguiendo crear un buen compañerismo en clase y este es el camino que nos puede llevar a la satisfacción de aprender a ser maestros.

Marina dijo:

Tenemos un largo viaje hasta que acabemos la carrera, con días oscuros y otros soleados. Para mí, mi camino empezó el día que tú expresaste tus sentimientos

en clase. Diste el primer paso para crear buenas relaciones. A partir de aquel día me sentí con fuerzas y ganas de hablar con todos.

Otra estudiante, Irene, días más tarde escribió en su trayecto.

Seguramente si hubiéramos podido mirar por un agujero las clases de Historia de la profesora de Carlos, nunca hubiéramos imaginado el aprecio tan grande que él le tenía. Visto desde fuera, una clase puede parecer simplemente un grupo de niños y niñas escuchando lo que explica un profesor o una profesora. Pero realmente entre un maestro y sus alumnos hay unos hilos invisibles que los unen y conectan, haciendo de la clase un lugar donde el afecto es crucial para generar aprendizaje.

Aquel día nos detuvimos aquí físicamente, el tiempo, nuestro tiempo, había terminado y la profesora de la clase siguiente abría la puerta del aula indicando que necesitaba empezar. Dejamos para la clase siguiente las presentaciones pendientes. Pero quiero contar también que una estudiante no presentó su imagen. Fue la única. No dijo nada y yo tampoco. Pensé que no podía forzarla, que si lo hacía –era algo que tenía muy claro–, entraría en contradicción con mis ideas. Sin embargo, ella vino a mi encuentro. Me comentó que quería hablar conmigo para explicarme sus motivos. Planificamos una tutoría para que las dos pudiéramos hablar con calma.

Me contó con mucho dolor que cuando hacía 4.º y 5.º de Primaria había sufrido bullying por parte de algunas compañeras de su clase. Tanto los maestros como su familia tardaron en tomar una decisión que tuviera en cuenta la situación que estaba viviendo. Finalmente, sus padres decidieron cambiarla de escuela, ya que el profesorado no llegó a implicarse en la situación. Al cambiar, me dijo que entonces fue ella la que pasó a acosar a otra chica junto con otras compañeras. Quería que otra persona sufriera todo lo que ella había sufrido. Se sentía avergonzada de querer ser maestra con todo lo que había hecho. Tratamos de ver juntas esta mala experiencia vivida. Poco a poco pudimos compartirla en las conversaciones y consiguió hablar sobre ello con alguien, en este caso yo, que la pude ayudar a descongestionar un camino que la bloqueaba y no la dejaba

aprender. Estaba en clase, pero su atención estaba contaminada por su pasado. Valoré mucho su esfuerzo por decidirse a explicarme su dura experiencia vivida. Ella se sentía mal por no poder aportar su imagen, pensaba que nunca podría participar en clase porque se sentía incompetente, sucia e incluso mala. El diálogo entre las dos la ayudó a colocarse más participativamente, sobre todo en tareas de grupos reducidos, aunque con muchas dificultades todavía. Pienso que una situación como la que ha vivido esta chica supone un gran desgaste experiencial y muchas dificultades para poder confiar en los demás. Mi intención al relatar esta experiencia no es solo mostrar posibilidades docentes, sino hacer hincapié en la complejidad experiencial en la que se mueven nuestros estudiantes.

Escuchar preocupaciones, como las de esta estudiante, puede ayudarles a desbloquear vivencias adversas. Aprovechar estos momentos de confianza, aunque aparezcan acompañados de muchos gestos de inhibición, timidez o inseguridad, puede llegar a ser una experiencia de comprensión de su identidad personal y también profesional. En este caso, hemos podido acortar la distancia entre su deseo de ser maestra y su vivencia de tristeza, rabia, vergüenza y culpa. Pues como dice Butler, «el yo es un conjunto de relaciones» (en Velasco, 2008). Encontrarnos a solas, y de vez en cuando también con un sinfín de gestos de complicidad y respeto entre las dos en las horas de clase, le ha ayudado a pensarse con más posibilidades de llegar a ser maestra y a crear también relaciones con sus compañeros y compañeras desde sentimientos menos culpabilizadores.

Días más tarde tratamos el tema del bullying. Una iniciativa que surgió cuando compartimos, a raíz de una propuesta que les planteé, experiencias positivas y adversas vividas en la etapa escolar. Pudimos conocer otras historias de bullying. Aquel día algunas chicas contaron emocionadas sus difíciles situaciones vividas en el instituto. Ella no pudo decir nada, pero yo vi cómo se emocionaba al escuchar a sus compañeras. Y pensar que, mientras esto sucede en las aulas de las escuelas o institutos, el profesorado vive con preocupación, y lo comprendo, el bajo nivel académico de sus alumnos… Al escucharlas, creo que también deberíamos considerar que todas estas chicas se sintieron muy solas y con poco acompañamiento del profesorado, cuando estaban viviendo situaciones tan difíciles.

Ana, escribe en su relato: «No querría repetir en la escuela lo que yo sufrí por acoso. Esta clase me ha hecho pensar que, cuando yo sea maestra, si se producen

estas situaciones, sabré por lo que está pasando ese niño o esa niña; trataré de apoyarles, de escucharles, de estar a su lado, tal como lo hemos hecho hoy en clase».

Esta es, tal como lo concibo, una de las formas de incluir la indagación de sí mismo ante la experiencia en la acción docente, pues, nos guste o no, las experiencias escolares vividas influyen en los modos de concebir la enseñanza, y por más que conozcan nuevas propuestas educativas, el tamiz de lo vivido difumina o bloquea lo que merece la pena aprender para ser maestro o maestra. Tal como lo expresa Victoria:

En esta asignatura, me he dado cuenta de la importancia que tiene la figura del maestro y también de la del niño o la niña. También estoy contenta de que en estas clases nos hayamos podido mostrar un poco ante los demás compañeros. Gracias a estas situaciones nos hemos conocido un poco y ahora sabemos algo más de nuestros miedos y deseos. Este hecho nos ha permitido ir forjando de forma conjunta un ambiente de confianza y de escucha hacia los demás. Creo que esto es muy satisfactorio, porque hemos conseguido dos de las grandes claves que, tal como hemos visto en clase, son necesarias para favorecer el aprendizaje y la implicación de los alumnos en clase. Hemos hablado de saber escuchar a los niños para conocerlos mejor y de saber qué necesitan para aprender. Y esto, precisamente, es lo que hemos hecho con nosotros mismos en nuestro grupo de clase.

En muchas ocasiones me pregunto cómo se les puede exigir que memoricen una definición de, por ejemplo, el aprendizaje significativo si no pueden dar significatividad a su experiencia vivida tanto en situaciones adversas como favorables. Como lo expresa Daniel: «Me gustaría olvidar la imagen de aquel maestro que simplemente llegaba a clase y sacaba su discurso teórico, sin dinamizar ni dejar interactuar a sus alumnos, haciendo así una sesión monótona y aburrida, matando la creatividad y el interés de sus alumnos».

Y así fuimos tirando de muchos hilos, tejiendo de algún modo un trayecto de aprendizaje compartido alrededor de los contenidos de la asignatura y de las inquietudes que iban expresando en las clases. Algunos estudiantes, a raíz de la

experiencia de Carlos, me pidieron poder trabajar el tema de la muerte. Querían explorar con más detenimiento la pedagogía del duelo. Les ofrecí la posibilidad de hacer un taller sobre la muerte. Lo planteé voluntario, porque sé por experiencia (lo he trabajado en otras ocasiones) que es un tema difícil y doloroso de abordar. A pesar de todo, planificamos una sesión. Aquel día la asistencia fue mayoritaria y, evidentemente, por motivos muy distintos. Durante el taller, conocimos experiencias de enfermedad y muerte a través de un documental que luego conectamos con nuestras propias experiencias vividas. María escribió en su trayecto:

Nunca me había imaginado poder tratar en clase el tema de la muerte de la forma en que lo hicimos. Quizás esperaba algo más teórico, más superficial, en lugar de una experiencia tan vivencial. Esta expectativa es tan solo una muestra más de la gran influencia que ha tenido para mí la enseñanza basada en los resultados y los contenidos. Ahora soy más consciente de que, probablemente, la única forma de tratar un contenido como este es a través de la conexión emocional y no desde ejercicios o actividades desconectados de lo vivido. Quiero expresar que mi reflexión en torno al final de una vida me puede ayudar a entender y a acercarme a niños y niñas. La muerte es una experiencia que no nos deja indiferentes y, por lo tanto, como futura maestra, tengo que estar preparada para acompañar situaciones de duelo. Pienso que es necesario perder el miedo a tratar estos temas en clase. Creo que es importante generar confianza y acogida en los niños que tienen que pasar a veces, cuando son aún muy pequeños, por duras experiencias de muerte de personas queridas.

A medida que íbamos valorando aportaciones, sugerencias, propuestas, iniciativas del grupo, fuimos conectándolas con las de nuestro dosier de lecturas de la asignatura. De este modo, Tonucci, Van Manen, Contreras, Caballero, Perrenoud, Ramos, Claxton o Gimeno[16] pasaron a estar presentes en el aula. Una presencia que nos fue colocando en la necesidad de una búsqueda constante del sentido de la enseñanza, de lo que aún no se había dicho. Poco a poco, el grupo fue generando ideas y expresando inquietudes en relación con lo emergente, como dice Susana:

Las lecturas realizadas en clase me han sido muy útiles para ver que es posible alejarnos de aquello que como alumnos estamos acostumbrados a hacer: escuchar y obedecer. De Van Manen he aprendido el gran papel que tiene que tener el maestro o la maestra a la hora de ver a cada alumno, analizándolo no solo académicamente, sino también personal y socialmente. De él también he aprendido que tenemos que sentir a cada alumno como único, irrepetible e imprescindible, despertando así en el niño o en la niña la disposición a aprender.

A lo largo del semestre hemos ido abordado distintas situaciones relacionadas con la indagación de sí mismo ante la experiencia. A veces, presencialmente todos juntos; en otras ocasiones, hemos utilizado el Moodle a través de wikis, en tutorías individuales, o en conversaciones informales a la entrada o salida de clase. Recuerdo un día que un estudiante me comentó en el pasillo que él quería ser maestro porque cuando iba a la escuela siempre le habían discriminado por ser distraído, por molestar a los otros niños, por no estudiar suficientemente. Que lo habían castigado un sinfín de veces. Que había vivido más fuera de la clase que dentro. Me comentó también, muy triste, que en ningún momento sus maestros y maestras le habían ayudado a pensar cómo podía afrontar su problema de distracción y falta de interés. Tan solo recibía castigos o tenía malas notas. Le propuse compartirlo con los demás. Aceptó mi iniciativa. La presentación de su experiencia nos ayudó a pensar en los castigos con más detenimiento. Se dio la circunstancia de que algunos estudiantes comentaron que los castigos recibidos no les habían servido de nada, más bien sentían rechazo ante ellos, pero reconocían que en alguna experiencia laboral actual (monitoras de comedor o entrenadores de algún deporte) recurrían a los castigos porque no tenían otro recurso. En esta ocasión pudimos tratar las contradicciones entre lo que se siente y lo que se hace, para pensar otras prácticas más coherentes entre el ser y el hacer. Aquel día otro estudiante, Marc, contó su experiencia en el instituto:

Durante esta etapa tuve cuatro maestros que se burlaban de los defectos de mis compañeros, por ejemplo si eran bajos, gordos o sacaban malas notas. De mí se burlaban porque decían que venía de un barrio en el que solo había fracasados, drogadictos y yonquis, y que nunca podría conseguir aprobar la ESO. También me decían que yo era un delincuente por mi forma de vestir y porque me costaba

estudiar; nunca podría pasar de curso por más que me esforzara.

Y así, a medida que nos íbamos conociendo, se fue tramando una vida de aula, que iba más allá de las tres horas semanales presenciales e incluso de las tareas virtuales o de las tutorías individuales. Íbamos creando una trama relacional donde tratábamos de compartir los procesos de aprendizaje singulares con los procesos de los demás. Y al mismo tiempo iba tratando de valorar su esfuerzo cuando expresaban sus ideas, sentimientos o inquietudes. A lo largo de estos meses fuimos creando un modo de estar, de decir, de expresar conocimientos que han favorecido, a mi modo de ver, responsabilidad, compromiso y también riesgo por parte de cada estudiante en relación con la enseñanza.

He tratado de fomentar un espacio de pensamiento reflexivo, de memoria narrativa, para poder ir más allá de lo explícito, y tal como dice Karlen Lyons-Ruth (2012), con el ánimo de encontrar formas de proponer alternativas, despertando en nosotros la necesidad de analizar y comprender el mundo que nos rodea, desde nuestras preocupaciones y contradicciones sobre cómo pensar la enseñanza. Me pregunto si todo lo que se ha ido destilando en clase estos meses podría darse en un espacio que no favorezca la escucha.

Reconozco que el trabajo que hemos realizado ha sido muy intenso, no de memorización, sino de reflexión, e intuyo que algunos estudiantes lo han sentido como yo lo siento. Sin embargo, esto no ha evitado que aún aparezcan un sinfín de dudas al pensar en mi práctica docente, provocando que nuevos interrogantes se crucen en mi camino: «¿cómo puedo sostener estos momentos en una asignatura en la que tengo un tiempo y un espacio limitado?, ¿tengo que renunciar a este tipo de encuentros por estas limitaciones o tengo que buscar formas de relación y propuestas que me ayuden a mantener un hilo que, aunque frágil, no tiene por qué romperse?, ¿cómo sostengo lo que sucede?, ¿qué me sucede a mí?, ¿qué me provocan estas situaciones?, ¿qué necesito pensar en estos momentos de tanta intensidad, complicidad, confianza y también fragilidad que siento que algunos chicos y chicas depositan en mí?, ¿hacia dónde voy y hacia dónde los quiero guiar?».

Preguntas que sé que tengo que explorar con más detenimiento, tratar de pensarlas, de reflexionar y escribir sobre ellas. En este sentido, la escritura de este texto me da fuerzas para profundizar más en esta perspectiva docente que,

por un lado me genera mucha inquietud frente a la incertidumbre que vivo muchas veces en clase, pero a la vez me hace sentir la necesidad de continuar una forma de estar al lado de los estudiantes que propicia el aprendizaje.

Creo que poder acceder a algunas de sus experiencias vividas, quizás silenciadas, olvidadas o incluso negadas hasta ahora les ayuda a ampliar y profundizar sus conocimientos. Hemos podido reflexionar sobre el significado de nuestra experiencia en vez de interpretarla en un sentido literal. Un significado que he tratado de acompañar desde el reconocimiento y el respeto por lo que cada estudiante ha vivido y sentido. Pues de un modo u otro, el aprendizaje se relaciona siempre con lo que ha ocurrido antes, y son las experiencias, como dicen David Boud, Ruth Cohen y David Walker (2011), las que impulsan el aprendizaje. Este es un modo de estar en relación que me ayuda –aunque siempre siento cierto temor y cosquilleo– a acercarme a sus interrogantes, dudas, decisiones, realizaciones o deseos que no dejan de resonar en mí. Un modo de ponernos juntos para pensar en el hecho educativo. Y también nos facilita, aunque parezca fantasioso, el poder salvar abismos, construir puentes, acortar distancias, que los estudiantes sienten que se alzan entre la teoría y la práctica. Siendo nosotros mismos ejemplo de constitución de un grupo que trata de aprender en compañía, al igual que lo son los niños y niñas en un aula de la escuela. Pues, como decíamos en uno de nuestros encuentros del grupo de investigación, «no solo el pensamiento transforma la práctica. La práctica transforma el pensamiento».

Y así, más allá de las conversaciones, desde el principio del semestre, cada estudiante ha ido elaborando, a propuesta mía, tal como ya he dicho anteriormente, su trayecto reflexivo de aprendizaje. Pues quería que cada uno pudiera comunicar su proceso de aprendizaje relacional de experiencias vividas y de nuevos conocimientos de la asignatura, y, sobre todo mediante palabras. Un trayecto donde poco a poco pudiesen expresar qué estilo de maestro o maestra querían ser, cómo se imaginan en una aula, qué planteamientos prácticos y recursos están empezando a vislumbrar, qué fuentes de inspiración tienen en cuenta para pensar en la dirección a la cual quieren dirigirse como docentes.

De este modo, durante este semestre, los estudiantes han ido planteando sus dudas a medida que han ido relatando su trayecto de aprendizaje. Sé que el hecho de encontrarse solos en la narración de su experiencia vivida en conexión con los nuevos contenidos, a algunos les ha hecho sentirse incómodos y que les ha generado malestar. Soy consciente de que tomar en consideración las ideas

que cada uno tiene, compararlas con las de los demás, contrastarlas con diferentes líneas de pensamiento, interpretarlas y narrarlas no es una tarea fácil. Por eso los escucho con atención cuando me preguntan cuántas páginas tiene que ocupar su relato. O cuando leo las primeras versiones donde solo tratan de resumir o contar lo que sucede. Sé que muchos viven y sienten la escritura desde el vacío, no saben qué hacer con ella. Han sido entrenados para dominar la escritura, pero no pueden sentirla como una aliada de sus pensamientos. Y cuando yo les digo que no se trata de hacer un resumen, una estrategia que, por otro lado, todos suelen dominar, se inquietan aún más. Les explico que se trata de expresar sus resonancias en relación con lo que va emergiendo en clase, y me miran con cara de sorpresa, de no entender lo que tienen que hacer. De algún modo, lo que yo deseo es que cada estudiante a través de su narración pueda habitar su mundo de experiencia de aprendizaje, pero una cosa es lo que yo quiero y otra cómo lo sienten ellos. Oriol expresaba de este modo cómo se sentía los primeros días:

El inicio de esta asignatura no fue nada fácil. Me sentía desconcertado con un no parar de preguntas sin ninguna respuesta que invadían mi cabeza. Para mí era una nueva aventura, un nuevo camino que tenía que hacer de la mano de nuevas personas. Sin embargo, poco a poco los objetivos y propósitos de la asignatura iban tomando forma. Aunque yo los primeros días de clase aún escribía sin una finalidad clara. Lo único que hacía era extraer ideas de cada una de las clases. Cada día en casa trataba de redactar, aunque fuese en una línea, la síntesis de lo que había significado para mí aquella clase. Si me había resultado agradable. Si me había hecho pensar en algún momento especial de mi vida. O simplemente me había servido para indagar un poco más sobre algún tema que hubiésemos tratado aquel día.

Si bien mi anhelo era que pudieran sostener poco a poco las cuestiones de sí mismo, a través de la narración, desde los significados de su experiencia, sabía que no era una tarea fácil por lo incierto y por la necesidad de dejar un espacio de reflexión. Tengo que reconocer que mis dudas siempre me van acompañando. Y en muchas ocasiones me han hecho sentir como si estuviera en la cuerda floja. Sin embargo, a pesar de ello sé también que cuando un chico o una chica «se encuentra», las relaciones, percepciones o sentimientos se mueven en su mundo

interior y exterior. Es algo muy fuerte que les sostiene para siempre y les acompaña. Cuando esto ocurre me emociono hasta tal punto que incluso puedo sentir lo que ellos sienten. Como lo expresa Marta cuando le pregunto qué ha significado para ella la elaboración de su trayecto:

La narración de mi trayecto ha significado poder mirarme a mí misma. A través de mi trayecto he podido recordar mi experiencia personal vivida, y esto me hizo pensar en un momento en la enfermedad que sufre mi padre y cómo esta ha ido influenciándome en las decisiones que he ido tomando. La reflexión me hizo parar y pensar en mis tensiones como caminos de comprensión. Ahora me doy cuenta de que mi pasado me ha iluminado. Compartir mi experiencia con mis compañeros y compañeras me ha ayudado a entenderme. Ahora me siento y me pienso. Dedico parte de mi tiempo a pensar que quiero ser maestra y por qué.

Sé que lo que estoy buscando es que cada estudiante se implique en la construcción de su mundo de experiencia, con todos aquellos aspectos cualitativos (emociones, valores, perspectivas) construidos desde su singularidad vivida en la interacción y con capacidad de pensarla. El hecho de que puedan visualizar aquello que les bloquea, dificulta o ensombrece sus aprendizajes de nuevas formas de pensar en la enseñanza. Como comenta Eugenia:

Para mí el trayecto ha supuesto la creación de un vínculo entre mis vivencias y cómo pienso que será mi labor docente. Ha sido una tarea que me ha influido mucho y que me ayuda a proyectarme como futura maestra. Ha sido también un trabajo emocional muy intenso, incluso duro, porque mi propósito ha sido conocerme a mí, entender por qué soy como soy y potenciar cómo deseo ser, y esto me ha supuesto a veces remover experiencias dolorosas del pasado. Pero el resultado es muy gratificante, porque me ha hrcho encontrar el espacio en el que me siento cómoda imaginándome como maestra. Mis ideas sobre lo que tiene que ser la educación y sobre cómo tiene que ser mi tarea docente se han fortalecido, porque las he unido a mí a través de un vínculo único e intransferible de mi experiencia vital.

Son muchas las historias que hemos vivido a lo largo de este semestre. Sé que no puedo llegar a todos, aunque lograra disponer de más tiempo o el grupo fuera más reducido. Soy consciente también de que se generan dinámicas que despiertan recelos en algunos estudiantes. Como Clara, que me ha contado meses más tarde, en una tutoría, que ella no se siente cómoda en las relaciones que se han creado en el grupo. Me explica que se han formado grupos de estudiantes como si ya se conocieran desde hace muchos años. Me comenta que ella necesita más tiempo para conocer a los demás, para confiar en ellos o ellas. Ella cree que es debido a que es muy exigente con ella misma y que a veces esto le provoca la necesidad de preservarse.

A pesar de todo, creo que es importante crear ambientes de escucha donde los estudiantes que lo deseen permitan expresar sus preocupaciones, sentimientos, dudas o inquietudes. Que puedan percibir con intensidad las relaciones intersubjetivas que vamos creando, que quieran expresar con franqueza sus opiniones en relación con cómo conciben y se imaginan la enseñanza y el aprendizaje. Sé también que hay estudiantes que desconfían, dudan o no creen en este entramado relacional de contenidos y saberes. Soy consciente de que algunos viven en tensión el proceso vivido en clase y su objetivo de sacar solo una buena nota. Les hemos entrenado a lo largo de la escolaridad para un modelo de rendición de cuentas. Por eso les cuesta pensar que un ejercicio de escritura subjetivo, como el que yo les propongo, sea la evaluación final de la asignatura. Lo comprendo porque yo también tengo muchas dudas de que este complejo proceso acabe dirimiéndose en una nota cuantitativa. Vivo estos momentos con muchas contradicciones a pesar de que mis anotaciones de clase o los registros de tareas que voy escribiendo a lo largo del curso puedan ayudarme a complementar la evaluación de un final que yo siento como un principio de su camino. Pero también sé que no podría hacerlo de otro modo. Quizás si tuviera más tiempo y más posibilidades de abordar la evaluación desde otras miradas, lo utilizaría para contrastar mi punto de vista con el suyo.

De momento voy a seguir favoreciendo los ambientes de escucha en mis clases. Creo que vale la pena que algunos estudiantes puedan darse cuenta, como lo expresa Pol, de que gracias a la elaboración del trayecto de aprendizaje han podido…

…reflexionar sobre mi experiencia educativa, como alumno y como futuro

maestro. A menudo se habla de la importancia que tiene la reflexión, pero pocas veces se plantean situaciones reflexivas, pues se argumenta y justifica la falta de tiempo. Inicié mi trayecto con una idea muy distinta de cuál podía ser mi papel en la escuela. Gracias al trabajo que hemos realizado todos juntos en las clases y a mi proceso de reflexión, he podido ver la importancia que tiene que los niños se sientan valorados y comprendidos cuando están en la escuela con sus maestros y maestras.

Han sido conversaciones y trayectos que nos han ayudado a compartir nuestras ideas respecto a cómo se puede enseñar a aprender; a buscar conexiones entre las experiencias vividas y las lecturas propuestas; a descubrir aspectos de nuestras vidas que pensábamos que no guardaban ninguna relación con el deseo de ser maestro; a vivir momentos en los que hemos podido discutir, disentir, discrepar en los distintos contenidos de la asignatura y en los distintos puntos de vista de las personas que formábamos parte del grupo; a buscar distintas ópticas para comprender desde ellas lo que implica ser maestro, y, así posicionados, nos han ayudado a dar opción a que cada uno pueda explicar cómo se había sentido en las clases y fuera de ellas, en relación con sus expectativas y también a dar cuenta de qué y cómo creía que había aprendido a lo largo de estos meses.

Un proceso en el que cada uno tenía que situarse, desde el principio, en relación con su recorrido, singular y subjetivo; no podía ni imitar ni estar pendiente de otros, porque tenía que reflejar, a través de la narración, sus procesos de indagación personal, cómo ha ido pensando y rehaciendo su forma de estar en una clase con niños y niñas de Primaria. Cómo se la imaginan y qué cultura de aula quieren crear y por qué. Tenían que indagar, desde sus formas de aprender, las relaciones que se generan cuando no solo se abordan conocimientos, sino también formas de ser y de estar juntos en reciprocidad, que ayudan a crecer emocional e intelectualmente.

El final de la escritura de este texto coincide con la entrega de los trayectos de aprendizaje. Decidimos hacerlo en el espacio virtual (Moodle) para que pudieran insertar fotos y enlaces en el YouTube de documentales, reportajes, canciones… relacionados con lo que escribían y sobre todo sentían. Ahora me cuesta terminar este escrito, quisiera comentar y exponer más aportaciones de cómo han vivido la asignatura. Sus miradas sobre lo vivido me ayudan a entender algunas situaciones que desconozco, que no han podido visualizarse en el grupo. Sin

embargo, me doy cuenta al leer sus trayectos de que han dejado alguna huella en ellos. Sé que hay cosas que las dicen para que yo me sienta tranquila y pueda evaluarles con una nota alta. Pero también sé –y sobre todo lo siento– que la mayoría escriben desde su vivencia, desde su percepción de todo lo que hemos tratado en la asignatura. Pues como dice Verónica, «a lo largo de este semestre he recordado sentimientos de un rincón que tenía olvidado dentro de mí».

Hemos –dice Clara– despertado sentidos, incorporado metodologías, ampliado conocimientos. También hemos pensado en formas de tratar, entender y ayudar a los niños y las niñas que estarán en nuestras aulas. Espero que todo esto que ahora sentimos no nos resbale con el tiempo y las presiones que recibiremos cuando en el futuro quieran embutirnos de contenidos.

Reflexión final

A lo largo de estos meses he tratado de favorecer momentos y lugares de relación con el ánimo de valorar y dar significado a los deseos y expectativas que tienen los estudiantes de llegar a ser maestros o maestras.

De algún modo, hemos dejado que el recuerdo de las situaciones escolares vividas hablase y que las palabras actuasen. Hemos buscado juntos, aunque con formas e intensidades muy distintas, construir un pensamiento práctico que –como dice Ángel Pérez y que ya he citado al principio– pueda ir más allá de la mera consciencia. Hemos tratado de favorecer a través de los ambientes de escucha modos de experimentar la práctica construyendo puentes entre la teoría y la práctica. Y tratando de narrar un proceso de aprendizaje relacional de experiencias vividas y de nuevos conocimientos que nos ayudasen a pensar en una enseñanza vinculada a sus vidas y a las de los niños y las niñas que estarán en sus aulas.

Poner en palabras mi proceso de autoexploración me ha permitido revisar mis propias versiones sobre los modos de enseñar, también a estar dispuesta a escuchar propuestas que constituyen para mí nuevos desafíos y sobre todo a estar abierta a imaginar formas de estar en las aulas más atentas y comprensivas a todo lo que se va creando conjuntamente.

Deseo firmemente trabajar y vivir con el permanente interés por otros modos de concebir la enseñanza vinculados al saber de la experiencia, sin tanto miedo de vivir situaciones en las que me siento insegura, porque necesito estar con los estudiantes en un terreno común de aprendizaje.

Un terreno en el que en la asignatura de Procesos Educativos y Práctica Docente en Educación Primaria he tenido el privilegio de compartir con un grupo de estudiantes de Primero la fortaleza, valentía y sobre todo generosidad de querer mostrarse para poder aprender juntos.

Referencias bibliográficas

Boud, David; Cohen Ruth; Walker, David (2011). El aprendizaje a partir de la experiencia. Madrid: Narcea.

Clandinin, D. Jean; Connelly. K. Michael. (2000). Narrative inquiry: Experiencie and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass.

Fosshage, James (2013). «Forming and transforming self-experience». International Journal of Psychoanalytic Self Psychology, 8 (4): 437-451.

Gadamer, Hans-Georg (1977). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Lyons-Ruth, Karlen (2010). «El desarrollo de los conflictos y las defensas en los procesos relacionales implícitos». Clínica e Investigación Relacional, 4 (2): 321-335

Orange, Donna M. (2011). «La actitud de los héroes: Bernard Brandchaft y la hermenéutica de la confianza». Clínica e Investigación Relacional, 5 (3): 507-515.

— (2012). Pensar la práctica clínica. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Sennett, Richard (2003). El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona: Anagrama.

Stolorow, Robert (2004). Worlds of experience. Nueva York: Basic Books.

Van Manen, Max (2004). El tono en la enseñanza. Barcelona: Paidós.

Ventura, Montserrat (2010). «Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia». En: Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (comps.) Investigar la experiencia educativa (págs. 225-240). Madrid: Morata.

Wallin, David (2012). El apego en psicoterapia. Bilbao: Desclée de Brower.

15. Núria Obiols. Profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Universidad de Barcelona.

16. Los textos de estos autores forman parte del dosier de lectura de la asignatura.

Dejarse tocar para que algo nos suceda

Mª Dolores Molina Galvañ

Nieves Blanco García

Clara Arbiol i González

Introducción

Hemos tomado como título para este escrito la imagen que utiliza una maestra italiana de Primaria, Francesca Migliavaca (2002: 60), para hablar de aquello que encuentra esencial de su ser maestra: «Dejarme tocar emocionalmente por los niños y niñas que tengo delante». Una imagen que nombra lo esencial del oficio educativo, pero al mismo tiempo desvela la complejidad que entraña, pues en ella se condensa una exigencia primera: poner palabra a la diferencia entre «cercanía» y «confusión». Pensar y poner palabra al juego delicadísimo de estar tan cerca de las criaturas que le permita sentir con ellas, pero sin olvidar que su responsabilidad como adulta es ofrecerles los recursos para que, «con sus propias fuerzas», puedan crecer enfrentándose a aquellos retos que su desarrollo les plantea. Para asumir esta responsabilidad, hay que evitar el riesgo de confundirse con ellos, de diluirse, de disolverse en ese encuentro. Se trata, pues, de ir «explorando» una «cercanía sólida».

Dejarse tocar es una imagen que remite a nuestra experiencia, a ese algo sustancial de nuestras prácticas que es, a la vez, una aspiración y una búsqueda: el dejarnos afectar por lo que hacemos y, sobre todo, por las alumnas y los alumnos con quienes entramos en relación. Estar cerca de ellas y ellos, que ya son adultos, pero que en la relación pedagógica pueden seguir desarrollándose. Hacer lo que esté en nuestra mano para ser alguien para el otro, la otra, lo que reclama dejarnos afectar por su presencia; reconocerles, que es un modo de dejarlos entrar en nuestra vida y posibilitar que este encuentro la transforme. Y para ello, necesitamos ponernos en juego, asumir la influencia que la otra, el otro, tiene en mí porque esta es la vía para que nos pase algo, para que la relación nos transforme asumiendo la influencia que el alumno tiene en nosotros.

Dejarse tocar remite también al deseo de que nuestros estudiantes se dejen afectar por lo que les ofrecemos para compartir. Que consientan, que se conmuevan con la propuesta a la que buscamos dar vida en el aula. El deseo de que sea posible hacer ese acto de pasividad y de confianza de dejarse afectar por lo que les ofrecemos para poder estar, desde sí y desde su totalidad, en lo

que hacen, en lo que leen, en lo que escriben. Es el deseo de buscar una relación fructífera con el conocimiento, consigo mismos, con su ser estudiantes, y con nosotras. Una búsqueda que les haga estar ahí, en su experiencia formativa, con disfrute y con sentido.

Y sin embargo sabemos que, para para ellas, para ellos y para nosotras, el dejarse tocar no es algo voluntario, aunque sí es algo que perseguimos. No es un acto voluntarista, porque no trata de esforzarse en un «yo quiero»; se trata más bien de una «disposición» que viene precedida de una transformación profunda, íntima. Un modo de mirar y mirarte, de mirar la realidad, de relacionarte con tus propias ideas y con el mundo.

Conmoverse, consentir, esta es la idea. Para que algo «nos suceda» ha de tocar el sentido profundo de lo que buscamos. No podemos olvidar que la palabra sentido tiene la misma raíz que sentir y que sentimientos; por eso decimos que algo tiene «sentido» cuando se relaciona con nuestra capacidad para discernir lo que vale la pena, las razones por las que algo es importante. Desde la razón y desde el sentir. Por eso el «sentido» es siempre algo personal, algo que se vincula a la historia de cada quien y en el que está implicado nuestro ser.

Lo que nos mueve a nosotras es la relación con el alumnado, con el conocimiento y con la vida universitaria. Una relación en la que sentimos y consentimos, y en la que junto a otras y otros, nos movemos –unas veces en sintonía y otras en disonancia– aceptando la aventura de la transformación de sí y asumiendo las ganancias y los riesgos que trae consigo.

Encontrar las palabras. La escritura como experiencia de pasaje

Me detuve aquí. Pasó una semana, y después otra, sin que pudiese añadir ni una línea al texto, ni siquiera una palabra […]. Sin embargo, la obsesión permanecía, continuaba despertándome por las noches […]. Ya había vivido eso, ese estado de sitio. […] Una mañana me levanté y pensé que debía escribir, que tenía que atarme a la silla, y que debía continuar buscando, incluso con la certidumbre de no encontrar nunca respuesta.

(De Vigan 2012: 38).

Forma parte de la naturaleza de nuestro oficio que no podamos dar nada por sentado. Y eso es algo que nos ofrece la oportunidad de pensar sobre el sentido de nuestras prácticas una y otra vez. En solitario, y en relación. En esta ocasión, las palabras que siguen son fruto de un diálogo iniciado hace varios años y pone punto y seguido a un fructífero –aunque también fatigoso– intercambio de ideas y preocupaciones sobre lo que nos ocupa y nos preocupa como docentes universitarias. Un pensar y escribir en compañía, como modo de relacionarnos con y de explorar nuestra experiencia como enseñantes para aprender de y sobre el oficio educativo, que es el modo de aprender de ella (Richert, 2003).

Escribir sobre la propia práctica nos ha resultado complicado, incluso tormentoso. ¿Qué hace que resulte, a la vez, inevitable e imposible encontrar las palabras que aspiran a compartir ese proceso de pensamiento en torno a la experiencia de ser enseñante? George Steiner abre su Lecciones de los maestros (2011) confesando que, después de más de medio siglo dedicado a la enseñanza, se siente «cada vez más inseguro en cuanto a la legitimidad, en cuanto a las verdades subyacentes a esta profesión». Parece referirse a la complejidad de pensar sobre el oficio, pero sin duda también a su «experiencia de ser» en él. Y

quizás sea esto lo que hace tan complicada, y dolorosa, la escritura. No cualquier escritura, sino aquella en la que te desnudas, aquella que implica el inicio de una búsqueda de sentido; es decir, aquella que tiene que ver con la experiencia de ser.

Tal vez por eso la escritura es un proceso que requiere soledad, defender ese aislamiento efectivo aunque comunicable del que hablaba María Zambrano (2000), para salvar a las palabras de su inmediatez, de su momentaneidad. Un ejercicio difícil que solicita la presencia de la «totalidad íntegra de nuestra persona» para sacar algo de sí misma (que es lo contrario, dice la filósofa, de ponerse a sí misma). Se trata, entonces, de una escritura que requiere partir de sí sin dejarse enredar en el subjetivismo de hablar de sí. Porque escribir es un acto de fe, de fidelidad, de «ser fiel a aquello que pide ser sacado del silencio» (Zambrano, 2000: 40), y que nos acerca a la verdad, a lo que es verdadero. Y para ello hay que distanciarse de las pasiones, de la vanidad que nos vela lo que es.

Lo cierto es que cada una de nosotras ha sentido el peligro de quedar enredada en la vanidad. Quedar enredada en una mirada de autocomplacencia o de rigidez que, en cualquier caso, no sale de ese núcleo interior que se cierra sobre sí mismo. En este sentido, la escritura a tres ha supuesto también una práctica para explorar la escritura de la experiencia, y un modo de evitar el peligro de un ensimismamiento en exceso. Escribir a tres nos ha permitido hacer pasaje con la otra; un pasaje que no desconecta del «sí», pero que abre huecos para que todo no esté dicho, no esté cerrado, sino que establezca posibilidades de vínculo con otras, con otros. Escribir a tres nos ha ayudado a colocarnos, a encontrar un lugar y una disposición más favorable en una escritura que busca comprender y comprenderse para dar y darse, para decir y decirse, para exponer y exponerse. Una escritura que nos permita pensar en algo que está en ti, pero que todavía no sabes, porque lo que tienes es un hervidero de ideas y no una línea de pensamiento ordenado. En la conversación, en la escritura, hay un camino que te permite ir desvelando, quitando velos que cubren, que ocultan, que no permiten acercarnos al «secreto» que trata de ser mostrado, acercarnos un poco más «a lo que es», como diría María Zambrano.

Aprender el oficio educativo

¿En qué trabajo? Me ocupo de estar cerca del comienzo: este es mi oficio. Puesto así, mi trabajo me parece bonito e importante […]. Saber estar cerca del comienzo es algo más; yo he aprendido un poco, pero sé que puedo aprenderlo mejor.

(Mecenero, 2003:103)

Ser educadoras, ser docentes, supone algo más que saber qué hacer y cómo hacerlo. La educación es siempre relación, encarnada y viva (Blanco, 2006). Es precisamente como lugar de relación, de encuentro con el otro, la otra, insiste José Contreras (2009), que la educación tiene posibilidad de ser. En este sentido, la formación inicial no puede quedar reducida a un conjunto de proposiciones y explicaciones que enmarcan aquello «que hay que saber» para ayudar a nuestros estudiantes a orientar la acción educativa. Lo cierto es, revela Elisabeth Ellsworth (2005), que la pedagogía es un asunto complicado, más complicado que comprometerse con un modelo pedagógico y/o satisfacer el afán de atesorar conocimiento. Es necesario, continúa la autora, aceptar que la pedagogía es, sobre todo, no concluyente. Es esta invitación a aceptar que la pedagogía no es concluyente, lo que nos interpela conjuntamente (a nosotras y a nuestros estudiantes) en el proceso de formación. Por eso podemos decir que la formación de educadores trata de la generación en sí de una disposición hacia la relación educativa. Disposición, por otra parte, que necesita siempre ser cultivada. Y es que algo presente en la naturaleza de la relación educativa es su movilidad, su imposibilidad de repetirse, de fijarse. Porque nunca somos las mismas, aunque siempre seamos nosotras; y porque los que sí que cambian siempre son las y los estudiantes. Quizás hay que decir que lo que hace posible la relación y nuestro lugar como enseñantes en ella sea, precisamente, aceptar lo que no sabemos y aquello que nos atrevemos a desaprender para mantener viva la pregunta

(Molina, Blanco y García-Gómez, 2013).

Por ello, cuando nos preguntamos acerca del sentido de nuestro oficio, decimos que necesitamos pensar lo que enseñamos como algo más que una asignatura, sea didáctica general o programas de acción sociocultural y educativa, o…; y pensarlo como un espacio formativo que abrimos, que compartimos y desplegamos con las y los estudiantes. Pues como señala José Contreras (2011: 61), «el gran aprendizaje acerca de la profesión docente es darse cuenta (sentir) que dedicarse a la educación es aprender a vivir de un modo creativo y fructífero en relaciones no resueltas, pero en las que asumimos una responsabilidad acerca de lo que tenemos como encomienda». Hablamos, pues, de que la educación (y la enseñanza) es una cuestión situacional y deliberativa; una cuestión que nos implica personalmente, que nos exige, al asumir la responsabilidad educativa del encuentro con la otra, el otro, el responderse ante sí misma. Un encuentro en el que está siempre presente el saber qué ponemos en juego y nuestra capacidad para sostenerlo, para encarnarlo, para mantenerlo vivo, para acrecentarlo.

En el proceso de formación está siempre en juego en el tiempo futuro y en el presente. Por una parte, la formación tiene que ver con el futuro, con un prepararse para las profesiones educativas, con un aprender a hacer cosas que no se sabe lo que serán, en contextos que no conocemos y no podemos prever. Por otra parte, la formación tiene que ver con el presente que vivimos, en relación, en clase, con la posibilidad de explorar caminos en los que «irse haciendo educadores». El presente es el espacio de las preguntas, de la inquietud, de la curiosidad, de la indagación. El futuro, sin embargo, es un espacio para las respuestas, allá donde necesitamos respuestas para poder actuar. En esta relación entre el presente y el futuro se da un desplazamiento del sentido: desde el aula como espacio-tiempo que compartimos a una realidad que se imagina. Para poder acompañar en el proceso de la formación es necesario, pues, poner sentido en el presente sin olvidar que algo de este se proyecta en otro lugar y otro tiempo. Más allá del aula, más allá del presente.

Cuando en la clase se reclama algo que les pueda sostener en el futuro, algo que les dé garantías en su trabajo docente, a menudo lo que se visibiliza es una idea muy simplificada de lo que se van a encontrar. Una idea simple de la realidad y de lo que requieren para actuar en ella. Es como si toda aproximación a la realidad precisara aplanarse. Puede ser que aquí se dé un identificar la universidad como un lugar de elucubración, donde el conocimiento no tiene nada que lo sostenga. Quizás por ello escuchamos con tanta frecuencia aquello de:

«Sí, sí, pero ya sabemos que una cosa es la teoría y otra la práctica». Esta demanda, que pone la mirada en esa realidad imaginada de un futuro que todavía no es, reclama ideas, y sobre todo, técnicas y recursos que se dejen usar en la gestión de las posibles situaciones en las que se puedan encontrar. Y en esta demanda, el sentido de la formación se va conformando en tanto que recopilación y acopio de planes de acción, protocolos, metodologías que sean inmediatamente útiles para organizar la actividad docente. Lo que opera aquí, en esta idea de «prepararse para», es una apuesta por minimizar el riesgo y quizás también la fantasía de creer que la realidad (y la vida) carece de movimiento.

Y lo cierto es que tampoco resulta extraño que esto suceda, especialmente porque la propia formación universitaria es concebida como la suma de las aportaciones de distintas áreas de conocimiento que, dentro del aula, se desarrollan de manera fragmentada y desvinculada, prácticamente sin posibilidad de conseguir establecer relaciones significativas entre ellas, ni con aquello que se mueve en el presente de la realidad; tampoco, claro, con aquello presente en la experiencia del estudiante: el deseo de llegar a ser junto al temor de no lograr alcanzar lo que le demande esa realidad que está más allá del aula.

Hacer explícito en clase que lo que allí sucede entre (y con) nosotras también es realidad y tiene que ver con la realidad a la que se tienen que enfrentar; es un ir a contracorriente que agota y tensiona. Aquí, la sombra de la evaluación y el período de tiempo tan corto en el que se sitúa el encuentro educativo dificultan llegar a experimentar la formación en una idea de «prepararse para». Es decir, desde un dejarse tocar que tiene que ver con hacer un trabajo sobre sí y desde sí. Con un aceptar el hacerse a sí mismo, cultivando la disposición a entrar en relación con el otro, la otra y lo otro. Con un vivir la formación desde un lugar que no la reduzca a una cuestión de convicciones y de deseos abstractos, sino tratando de tocar la sensibilidad y de abrir la inquietud e incluso la imaginación pedagógica. Un vivir la formación como desplazamiento de esa mirada más centrada en la intervención (aquello que hay que saber «sobre los otros» y «para los otros») para dar lugar a un vivir la formación en tanto que transformación de sí y búsqueda de un actuar con sentido y responsabilidad. Algo que es muy diferente a añadir el componente emocional a la comprensión racional. En este sentido, escriben Nieves Blanco y Eduardo Sierra:

La formación, tanto inicial como permanente, debe constituir una oportunidad

para desarrollar los propios modos de actuar, para madurar y modular el alcance de nuestros deseos y conocer las concepciones que sostienen nuestras prácticas. No es solo disponer de recursos para actuar; es desarrollar una disposición a la reflexión, al análisis de la propia experiencia y a la escucha atenta hacia las otras y los otros. Formar es formar-se, desarrollar la sensibilidad pedagógica que nos permite responsabilizarnos de nuestras acciones, orientadas siempre al bienestar de aquellas personas con las que nos relacionamos. (Blanco y Sierra, 2013: 7)

Buscar que el aula sea un espacio de experiencia, en el que sea posible tener la oportunidad y la necesidad de vivir y pensar sobre sí y sobre su sentido de la educación, tropieza con grandes dificultades. Sin duda tienen que ver con nuestro modo de pensar la formación, de sostener la relación educativa, y con las paradojas y las contradicciones en las que nos movemos. También con las cualidades del contexto formativo con las que entramos en diálogo y para el que no siempre encontramos interlocución viable. Y de manera especial, la presión del tiempo, que constituye un obstáculo real con el que la relación pedagógica debe medirse y frente al que a menudo se resiente.

Y aquí nos resulta potente y clarificadora la imagen, utilizada por Ángela Alioli (1997), de reconocer la imposibilidad para no caer en la impotencia. De aceptar los límites para explorar sus posibilidades en lugar de quedar enredadas en sus restricciones. Convertir el tiempo en posibilidad y no en una prisión, explorar el tiempo que se vive para no quedar ensimismadas en el tiempo que se escapa. Hacer fructificar el tiempo del que disponemos para posibilitar la relación. Porque la relación pide tiempo, requiere tiempo. Tiempo para educar en el proceso, un tiempo eficaz para la acción. Un tiempo, nos dice Antonia de Vita (2012: 121), «no finalista y sin embargo no desinteresado, que deja madurar la ocasión entendida como encuentro de elementos que deben crecer, vincularse, conectarse…».

No es nada fácil buscar, como decíamos, que el aula universitaria sea un espacio de experiencia; que sea un lugar en el que algo nos pueda suceder, que algo nos toque y nos interpele sobre la necesidad de preguntarnos por nosotras mismas y por nuestra relación con los otros y lo otro. Procurar este espacio de experiencia junto a nuestras y nuestros estudiantes, tampoco. Y es que, nos recuerda José Contreras (2013), pensar la tarea educativa como experiencia es algo diferente y algo más que un «dejarse informar» por lo que pasa. Se trata, más bien, de un

cultivar la pregunta por el sentido y por lo adecuado en la acción educativa (la mía, la tuya), tal y como sugiere Max van Manen (1998). Por ello tratamos de cuidar, de hacer que nuestras clases puedan vivirse como un espacio y un tiempo en el que arriesgarse a experimentar la búsqueda de sentido y la pregunta por lo educativo. Sobre ello escribe Clara Arbiol (2011: 67):

El hilo que da sentido a mis clases es la relación educativa que ponemos en el centro y vamos trabajando sobre ella, en relación con los contenidos de la asignatura, las preguntas que los textos nos sugieren y las narraciones de las experiencias de educadores sociales sobre lo que les pasa. Y también nuestra experiencia en el aula, lo que nos pasa, la pensamos como relación educativa.

Digamos que en las clases buscamos cultivar la disposición hacia la escucha, hacia las preguntas, hacia la posibilidad de pensar la relación a partir de cada una o uno, de aquello que le es propio y sobre todo, de lo que está dispuesto a compartir. Pero hay algo en esto que tratamos de decir que parece inasible, que no se deja tocar por las palabras. Quizás porque, como nos revela Elizabeth Ellsworth (2005: 26), «la pedagogía es una acción suspendida (pero no perdida) en el pensamiento: está suspendida en los espacios entre las categorías dominantes y los sistemas discursivos de pensamiento». Por ello, cuando afirmamos que en nuestras clases aquello que quiere dar sentido y que se pone en el centro es la relación educativa y un tratar de «generar en sí» una disposición a la relación educativa, de lo que hablamos es de vivir las clases como un lugar de encuentro y un lugar en el que se puedan establecer relaciones. Pero aquí hacer referencia a las relaciones tiene un trasfondo, amplio e intenso, que no se para en lo personal (tú-yo). Se trata de hacer mediaciones entre lo que se vive y lo que se dice, entre lo que piensa cada cual, entre lo que se siente y lo que se piensa, entre lo que se llega a comprender y lo que continúa inconcluso. Se trata de buscar relaciones entre las propuestas, las experiencias, las lecturas, las ideas. En este sentido, el saber que llevamos al aula, que ponemos en juego es importante porque no puede interponerse en la relación educativa, pero tiene que dar pistas, claves para poder pensarla. Es un saber que debe acompañarnos en la creación de esa disposición de la que hablamos.

Abrir caminos y hacerlos transitables (Clara)

Estaba al cargo de la asignatura de Programas de Acción Sociocultural y Educativa en el Grado de Educación Social, un grupo de tercero con el que ya había estado en relación el curso anterior en otra asignatura. Pensé la asignatura junto a Francisco Jódar, quien se ocupaba del grupo de la mañana. Para mí significó –significa– abrir un espacio de luz en un contexto donde ya casi es imposible pensar en compañía, donde todo el tiempo dedicado tiene que ser contado, registrado, donde preparar una asignatura conjuntamente significa mucho de gestión y poco de sentido. Creo que eso es precisamente lo que hacemos Paco y yo en nuestros encuentros: pensar, abrir, cuidar del sentido de lo que ponemos en juego. Inspirándonos en el pensamiento de Hannah Arendt (2005), pensamos la educación como acción. Entendemos la acción como un inicio, como la posibilidad de la experiencia del comenzar. Es en la acción donde se presenta quien la sostiene, pero esta presentación, en tanto que necesita la pluralidad, no es nunca definitiva, sino que se va creando. La acción, pues, nos hace –y nos hace sobre todo en relación con otras y con otros– con lo otro. La acción de los programas, entonces, deja de ser sinónimo de actividad –y sobre todo de intervención– para abrirse a la experiencia de la exposición. Para poder trabajar a partir de esta idea usamos la mediación de textos que nos permitieran hacer circular una serie de claves, y alrededor de ellas organizamos la asignatura. Una primera clave tenía que ver con la experiencia como lugar donde es posible la acción, entendiendo que la experiencia es aquello que nos pasa, lo que nos acontece; que la experiencia tiene que ver con la búsqueda de sentido y con algo que nos conforma y nos transforma. Una segunda clave se centraba en la atención como una disposición que deja lugar a la experiencia, sabiendo que la atención requiere hacer algo en sí para poder estar atentos a lo que nos pasa, y al otro y a la otra, para poder estar atentos a la distancia (Weil, 2001). Tal y como recogen José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010: 29), «un modo de relación que tiene que ver con la espera, una disposición receptiva, antes de que pase nada, pero a la espera para captar y recibir lo que pase, para ponerse en movimiento después». La tercera clave que proponíamos partía de la natalidad: la novedad de que cada criatura trae consigo el mundo; cómo educadoras y educadores son capaces de acompañar esta novedad, de hacer la mediación entre

el mundo que ya es y el inicio que supone alguien, cómo sostener el deseo de ser. La cuarta clave tenía que ver con la alteridad, algo que no se resuelve, sino que está relacionado con la pregunta siempre abierta por el otro o la otra. Finalmente, la quinta clave tocaba la narratividad como aquello que nos permite hacer experiencia y aquello que nos permitía en clase hacer experiencia de lo vivido. Las claves y los textos que ponía en juego en clase no eran nuevos para mí; formaban parte de lo que llevaba a cabo en mi investigación, en mi tesis y en los proyectos de los que formo parte, así como en los seminarios en lo que había participado. Sin embargo, la novedad residía en utilizarlos como contenido y material en las clases.

Lo que me ocurría en relación con las claves y los textos era una experiencia de apertura que, lejos de concretar, servía para ir más allá, para ampliar y seguir buscando. Al llevarlos a clase los llevaba con esta apertura, con la dificultad que eso entraña. El contenido y el material son complejos, como compleja es la pregunta que nos formulamos en la formación. Entiendo que de lo que trata la formación de educadores es de la generación en sí de una disposición a la relación educativa, en este caso a través de la creación de programas que sean, efectivamente, programas de acción educativa. No para aplicarlos ni gestionarlos, sino para crear desde sí y junto con la otra y el otro experiencias educativas. Los textos que trabajamos eran complejos; relatos de experiencia, textos que ponían en suspenso las certezas. No explicaban cómo realizar programas, así que trabajarlos no podía ser una tarea de obtener respuestas o definiciones de las claves que trabajamos. Pero los textos nos permitían hacer circular estas claves para pensar la tarea de crear programas desde ese otro lugar que es la creación de sentido de sí. Por eso el trabajo con los textos era otro. Dice Jorge Larrosa (2003: 32) que dar a leer nos implica en un doble gesto; por una parte, hay que hacer una tarea de protección del texto: proteger las palabras, dice, tanto del «dogmatismo interpretativo» como del «delirio interpretativo». Trabajar un texto significa dejarse decir por él; tal y como dice Gadamer (1992), intentar comprender un texto es estar dispuesta a dejarse decir por el texto, pero poniéndose en relación; por eso Larrosa advierte del dogmatismo interpretativo, aquel que repite el texto sin más, sin haberse puesto en relación, como también del delirio que nos hace volar sin dejarnos atravesar por sus palabras. La otra cara de ese doble gesto del dar a leer es la de abrir la lectura. Lo que buscaba era que ellas y ellos se pusieran en relación con los textos desde sí, desde su experiencia, dejándonos tocar, abriendo las preguntas. Porque eso es, sobre todo, la disposición a la relación educativa: una pregunta que es siempre abierta, pero que nos permite caminar con la otra o el otro.

La imagen del «abismo» aparecía junto a esta complejidad, a esta apertura, a las que yo no quería renunciar, que vivía también en relación con aquello que ponía en juego, pero que a la vez podía parecer que no ofrecía nada. O peor aún, que lo que ofrecía era tan difícil –que es diferente a complejo– que no podían acceder a ello. Por eso en esta apertura y complejidad sentía que debía cuidar cómo acompañaba, justamente para no dejarlos en el abismo de la dificultad, de lo inalcanzable. Porque mi tarea, como he aprendido de la maestra de primaria Inma Coscollà,[17] es hacer el puente. En este caso mi trabajo era pensar cómo hacer el puente entre lo que trabajábamos en clase como claves y su ser educadores. Entre lo que nos decían los textos de la experiencia, la atención, la natalidad, la alteridad y la elaboración de un programa de acción educativa. Entre las preguntas que se nos abrían y su acompañar procesos de vida como educadoras.

Comencé a pensar en las clases desde la consigna de evitar dejarles en el abismo. El abismo se me aparecía como un lugar de vacío, sin luz, un lugar en el que no era posible atisbar sendas. Un lugar que había que evitar. Porque tenía miedo. El abismo me asustaba. Que ellas y ellos lo experimentaran me asustaba. Temía el abandono, el cansancio de enfrentarse a algo que no podían descifrar. Pero tampoco sabía muy bien cómo hacer para resolver esta angustia sin renunciar a lo que quería poner en juego. Porque aquí estaba la tensión, entre aquello a lo que yo no quería renunciar como contenido y forma de trabajo y el miedo a que no le encontraran sentido y abandonaran. Este temor al abandono quizás tenga que ver con la simplificación de lo que hacemos en la universidad, con la necesidad de que todo tenga valor de cambio, con una búsqueda de la aplicabilidad que convierte la formación en un mercado donde se adquiere conocimiento para algo. Esta transformación radical de la universidad de la que habla Antonia de Vita (2010) toca aquello que hacemos juntas profesoras y estudiantes, toca aquello que hacemos entre nosotras:

La transformación radical ha consistido en plantear como necesaria para el estudio una finalidad profesional o de uso inmediato en el mundo del trabajo, etc. Si bien desde hace tiempo, en el sistema italiano se ha advertido la exigencia de acercar los saberes teóricos de la academia a los saberes utilizados profesionalmente, el logro último no ha sido un acercamiento y un diálogo entre esas distintas dimensiones, sino una jerarquización entre saberes útiles y saberes inútiles. (De Vita, 2010: 83)

Me daba miedo que la dificultad del contenido que les ofrecía quedara en la abstracción, hacer de ello un discurso vacío de experiencia. No quería crear un relato de formación sin posibilidad, pero tampoco un relato cerrado que simplificara la complejidad de la relación educativa y el encuentro con el otro en aras de la aplicabilidad.

Entre el amor al alumnado y el amor al saber (Nieves)

Cuenta María Zambrano que, cuando comenzó a enseñar, Manuel Bartolomé Cossío le preguntó si prefería las ideas o las personas; contestó que las ideas, y le replicó el maestro que, en ese caso, «no debe usted dedicarse jamás a enseñar». Reflexiona ella que, de haber dicho lo contrario, probablemente la respuesta hubiese sido la misma, porque dice, «creo que lo que seguramente quiso sugerir el buen maestro era que solo prefiriendo a la par las ideas y las personas, es decir, solamente estando lleno de amor por la claridad ideal y por su encarnación en la mente de cada hombre, se puede ser maestro» (2000: 210). Sin duda, tenía razón. Así lo señala también Philippe Meirieu (2006) cuando, al dirigirse a los jóvenes profesores, sus primeras palabras hacen referencia precisamente a deshacer una posible confrontación entre el amor a los alumnos y el amor al saber; no tenemos por qué elegir, les dice.

Sin embargo, vivo de manera reiterada y renovada una tensión que a menudo se me plantea como una disyuntiva. En mi trayectoria hay una dificultad para reconocer a las alumnas y los alumnos, para concretar el amor hacia los estudiantes del modo que desearía. Aunque no pueda decir con mucha seguridad qué significa, sí tengo con frecuencia la certeza de estar descentrada. He reflexionado sobre ello en diversas ocasiones (Blanco, 2002; 2010), mostrando además los contextos de relación, fundamentalmente con otras mujeres enseñantes, que me han apoyado para adentrarme en un trabajo, delicado y sutil, de transformación de mí, del modo de pensarme y vivirme en el ser docente. Mujeres que me han sostenido en el proceso de cultivar la sensibilidad pedagógica (Van Manen, 1998), que me han hecho capaz de tener presente el bienestar de cada alumna, de cada alumno, de estar disponible para que ellos puedan entrar en relación con el conocimiento, de modo que les enriquezca y les permita ampliar sus referentes profesionales y vitales.

¿Cómo se concreta el malestar que a menudo siento? Cuando lo que hago, lo que pienso, el modo en que estoy en las clases me dice que hay una centralidad del conocimiento que desplaza la preocupación por las alumnas, por los alumnos. Un desplazamiento que percibo como inadecuado y que vivo como un riesgo

para buscar que las alumnas, los alumnos encuentren algo significativo para sí en lo que les ofrezco. Y sin embargo, caigo una vez y otra en el malestar y en lo que lo provoca, tropiezo con un obstáculo que me cuesta identificar y desplazar.

Hay una confusión, difícil de resolver, entre el conocimiento y el saber; entre el saber como proceso y como resultado; entre los textos y la experiencia de apropiación de lo que nos dicen, de lo que hacen en nosotros. Confusión en su sentido de mezcla, de reunión desordenada, de fundirse de modo que resulta difícil ver con claridad ante qué y dónde estamos. Y voy descubriendo que, para mí, los textos concretan tanto la confusión como el modo de salir de ella. Me permiten definir, para poder trabajar en el aula, mi modo de entender el sentido de la profesión que se concreta en una materia específica (Didáctica, Planificación, Desarrollo Profesional…); y también materializar la posibilidad de un tipo de relación deseable con el conocimiento por parte de las y los estudiantes. Tal vez de ahí derive mi indecisión, que a veces vivo como una debilidad, a la hora de cerrar los programas (algo que hago en el último momento posible y que luego reviso una y otra vez a lo largo del curso).

Las profesiones educativas requieren una formación que permita articular un diálogo vivo entre las tradiciones de pensamiento y la experiencia vivida por el alumnado y por otros profesionales. Trato de que el sentido de materias como la que enseño (relacionada con la planificación y el desarrollo de programas de intervención) esté en que puedan pensar sobre aquello que orienta sus decisiones y sus acciones cuando trabajan con programas de intervención, algo que está más allá y es algo distinto a gestionar o aplicar programas. La tarea de una educadora, de un educador, es realizar un trabajo educativo. Y para ello deben poder pensar en el sentido que orienta sus acciones, y reconocer ese sentido en las propuestas de otros profesionales. Por ello es importante poner a su disposición textos y materiales que muestren cómo algunos profesionales han vivido esas tareas de planificación y desarrollo de programas; cómo han reflexionado y escrito sobre ello, para así ayudar a mover su capacidad para pensar sobre cualidades esenciales de su trabajo. Algo que no siempre resulta fácil, sobre todo en campos en los que la tecnificación es la moneda habitual.

Buscar trabajar con textos que no tienen un contenido que se pueda fijar en «lo que dicen» sino que está en «lo que me dicen» es un modo de abordar esta relación con la tradición, con conocimientos que sean valiosos en la profesión. Textos que requieren apertura a lo nuevo, a los sentidos que abren a cada alumna, cada alumno, animando a una relación de diálogo para que cada una,

cada uno que lee, piense y dé significado desde su propio lugar. Y que piden atención para evitar la tentación de tener la «última palabra» cuando no hay una medida de significado correcto o apropiado para el texto, la tentación de ocupar ese lugar autoritario que cierra significados en lugar de abrir el sentido. Una apertura que debe orientar, que no puede dejar a alumnas y alumnos en el vacío. Creo que este es el lugar, difícil y necesario, de quienes enseñamos: orientar el diálogo, poner la atención en aspectos que pensamos que son fructíferos, guiando, abriendo posibilidades. Porque nuestra presencia es importante para favorecer, para facilitar esa exploración, orientar el pensamiento, buscar vías para profundizar en aspectos del texto o de lo que alguien ha leído en él, a partir de él. Dejando abiertas las preguntas, más que buscando cerrarlas. Orientando hacia lo que significa para mí (que puede ser distinto a lo que significa para otra/o). Y en ese facilitar también está el centrar la atención en unos aspectos y no en otros; puesto que algunos tienen una potencialidad grande, mientras en otros es escasa, porque la mirada que se pone, el diálogo que se entabla es superficial, no toca lo esencial.

Hay una búsqueda y una elección para que las alumnas, los alumnos se inscriban en un cierto tipo de relación con el saber, consigo mismos y con la realidad, como nos sugiere Bernard Charlot (2006: 105). Una relación de apertura, de búsqueda de respuestas que tratan de cultivar el deseo de conocer, un deseo que proceda de la experiencia del placer por aprender.

¿Cómo saber que estoy orientando la lectura, el diálogo del modo que deseo hacerlo? ¿Cómo y cuándo sé que no es así? Cuando percibo en sus miradas, en sus cuerpos, en el tono de su voz que parecen estar en un juego de adivinación, que no hay seguridad y sosiego, el gesto pensativo de quien ofrece lo que tiene, que también es su no saber. En su lugar percibo la inseguridad, dubitativa, de quien se siente sometido a juicio, al juicio de alguien que tiene «la respuesta»… Y ese alguien soy yo, no porque me coloquen ahí, que a veces sucede, sino porque es el lugar en el que, de modo no deliberado, pero no por ello menos cierto, me coloco a mí misma.

Y esto me lleva, una y otra vez, a plantear la necesidad y el valor de pensar mi relación con el conocimiento para que se concrete en la posibilidad de enseñar «con» él (no «enseñarlo»). Esta indicación de José Contreras (2010) muestra la eficacia de la palabra enseñar con que actúa como un aldabonazo en el momento oportuno. Porque de lo que se trata es de enseñar en primera persona. Y esto supone, en mi experiencia, un riesgo grande cuya ganancia también lo es:

arriesgarse a encontrar el propio lugar, la propia voz, en una comunidad; arriesgarse a hacer-deshacer hilos de sentido y también hilos de relación con la propia comunidad. Salirse de la «carretera» ofrece la maravillosa oportunidad de ver paisajes nuevos, de recorrer senderos no conocidos –al menos para ti–, de descubrir rutas y entornos y de encontrarse con nuevos viajeros. Pero también está el riesgo de perderse, de no encontrar con quién realizar el recorrido, de ser invisible para los caminantes…

El proceso de escribir sobre esta dificultad mía y de compartirla en esta escritura a tres me ha abierto un sendero nuevo que explorar. En un curso del máster me he reencontrado con un estudiante al que di clase hace ya un par de décadas, cuando me iniciaba en la docencia universitaria. Y hemos conversado mucho sobre aquellos años, que ahora parecen tan lejanos. Él me habla de su experiencia, de las relaciones con sus compañeras y compañeros, de la relación conmigo; y yo me he sorprendido pensando en los textos con los que trabajábamos. Textos que hace años que no he vuelto a revisitar y que ahora me resultan ajenos. Estas conversaciones, entrelazadas con la escritura de estas reflexiones, me han hecho ser consciente de dos aspectos importantes. Uno es la centralidad que para mí han tenido, y continúan teniendo, los textos como un referente en el que plasmar mi concepción de la profesión y con el que articular el proceso de enseñanza que considero deseable. El otro descubrimiento es que siempre he elegido textos que para mí han sido significativos, que han hecho su trabajo en mí. Creo que mi deseo ha sido siempre compartir con alumnas y alumnos algo que en mi experiencia ha sido iluminador.

Hablando sobre su época como profesor, decía Emilio Lledó:

Amaba la filosofía. Me gustaba lo que enseñaba. Amaba lo que enseñaba. Pero, además, quería amar a aquellos a quienes enseñaba. Y eso por la sencilla razón de que en ese espacio de la enseñanza, de amar a los demás, de tener interés por los demás estás creando un espacio colectivo. Es maravilloso descubrir que ese señor que está hablando […] está creando un espacio donde su individualidad –a no ser que sea una majadero– no tiene la menor importancia, sino que lo que importa es el espacio, el ámbito. (citado en Marrero, 2010: 242)

Al releer este pasaje, que ya conocía, he descubierto que, al contrario que Emilio Lledó, yo no podría decir que amo lo que enseño. En realidad tengo muchas dificultades con las materias que, a menudo, tengo que enseñar (relacionadas con procesos de diseño, desarrollo y evaluación del currículum, o de programas de intervención socioeducativa).[18] El reencuentro con este estudiante me trae una mirada nueva: lo que yo amo es la experiencia de conocer, lo que hace en mí la lectura de un texto cuando enlaza con algo propio, la gratificación que me produce el descubrimiento de una nueva mirada, el cosquilleo en el estómago cuando estoy a punto de ver algo más, cuando atisbo la luz que ilumina algo que antes no podía ver.

Y ahora, esa luz está señalándome la posibilidad de deshacer un nudo que ha estado fortaleciéndose durante mucho tiempo. Un nudo en el que ha sido más fuerte el vínculo con un conocimiento abstracto y una comunidad académica, real pero distante, que la confianza en mi propia vivencia, en lo que de verdad para mí ha sido y es una fuente de disfrute y crecimiento. Por eso el miedo, difuso pero eficaz, a perder el vínculo con la comunidad, está siendo un obstáculo para acercar a mis estudiantes a aquello que conozco porque lo he vivido: el disfrute del descubrimiento, del encuentro con la palabra, con aquella idea que te ilumina y te orienta, que te abre a un acercamiento nuevo contigo y con el mundo.

Aprender a sostener la tensión de la búsqueda (Dolo)

Me preocupa la confusión que a veces siento o he sentido en el aula. Confusión que me tensiona, me trae malestar, debilidad, frustración y que aparece al reconocer el engaño en un trabajo copiado, o en la apatía con la que parece leerse un texto, o en esos gestos sostenidos de cansancio… Una confusión que muestra en definitiva la distancia y también la divergencia, con las y los estudiantes, sobre el sentido de aquello que hacemos en clase. Percibo en esa actitud pasiva, de desgana y/o de fastidio cierta «dimisión del ser». La resistencia al dejarse tocar, al comprometerse y al implicarse en ese «algo» que hacemos en el aula. Y lo que está más presente es su negación a soltar esa idea que traen del educar como un «enseñar los programas oficiales»; por tanto, su inquietud se centra mucho en cómo hacer esto con éxito, lo que dificulta el interpelarse y abrirse a una búsqueda, otra, del sentido de lo educativo y lo escolar. Así como ponerse en relación con esos otros sentidos de lo educativo y lo escolar que trato de llevar al aula. Lo cierto es que este modo de estar en el aula me tensiona, me altera. Pienso que sobre todo me distancia, me aleja de aquello que traen las y los estudiantes. Por eso me preocupa, porque hay en este alejamiento algo de cierre, algo que empaña mi mirada y me dificulta ver y aceptar que la confusión es algo que compartimos, que no solo está en mí. Que también la experimentan los estudiantes y que, tal vez, esté relacionada con un no encontrar, con un no lograr satisfacer su propia inquietud, su propio deseo de aprender. Por ello me pregunto en qué medida lo que llevo y hago en clase alimenta el sentido de la búsqueda, o, por el contrario, contribuye a generar más confusión entre ellos, y también en mí.

Pararme ante esto, me desvela, me trae de nuevo, y casi como nueva, la tensión que experimenté al comenzar a dar clases en el aula universitaria. Una tensión que quizás nunca resolví del todo y por ello tampoco deja de desaparecer del todo. Y vuelve, señalando aquí o allá algún nudo, algún obstáculo. Tensión que muestra, en definitiva, cierta desavenencia entre mi propia experiencia de estudio durante la elaboración del programa de la asignatura y el modo en que las y los estudiantes lo acogen como propuesta de estudio y de práctica. Como si no lograse mostrar ni tener resonancia la indagación y la búsqueda de un sentido

propio de la asignatura en todas esas horas de estudio que empleé. Como si el programa solo respondiese a la exigencia de la institución. Como si este me representara, acallándome, más que presentarme, mostrando algo de mí en la relación establecida con el saber. Y esta tensión, esta confusión trae, además de extrañamiento, sufrimiento. Milagros Rivera (2012) advierte que «el cuerpo humano sufre cuando se le obliga a estudiar discursos porque se le obliga a aprender en una relación de fuerza». Quizás, algo de eso pasaba y pasa. Que a pesar de mi empeño, a pesar de mi esfuerzo, no había logrado salir de ese lugar dominante en la academia donde el programa se diseña desde un «corpus básico de conocimiento». Y aquí, escribe José Contreras (2010), la noción de conocimiento puede entenderse como el conjunto de ideas objetivadas e impersonales. Ideas que ya han sido acuñadas y que se adquieren, se poseen y se usan para hacer cosas con ellas. Seguro que mucho de ello había, hay. Pero quizás también hay mucho de reificación de mi propio proceso de búsqueda. Y lo que hace el programa es fijar, simplificar, incluso podar un proceso que ha sido mucho más complejo, vivo, incierto, conflictivo. Por eso al «representarme» me acalla. Por eso cuando se pone en medio, en el «entre», no siempre nos abre a la didáctica ni nos trae la posibilidad de explorar el conocimiento didáctico. Porque lo que está ahí, en medio, no mediando, es un discurso más sobre la educación. Lo que hay ahí, en medio, es algo que ocupa el lugar de la pregunta, de la relación, del vacío, de la posibilidad de generar interés y atención. Algo, como dice Remei Arnaus (2007), que no toca el cuerpo y el corazón que dan vida, que nos pone en disposición de buscar, de aprender.

No se trata solo del hecho de haber puesto delante los saberes acreditados, sino de presentarlos como finalidades, como verdades que se cierran y como saberes que no hacen cuerpo en mí. Como un tratar de profundizar y hablar de la didáctica sin estar en ella, hablar de la didáctica sin encontrarme y sin implicarme en ella. Y esto era algo que se percibía. Algo que las y los estudiantes copiaban, supongo, porque tampoco ellas y ellos estaban con presencia en sus ejercicios. Todo ello me confundía, pues veía que lo que llevaba a clase no fluía, no nos tocaba, no nos movía. Percibía debilidad y renuncia a asumir riesgos. Aunque siempre, y únicamente, lo colocaba del lado de los estudiantes. Por ello, esa demanda de «aprender con placer» que suelen lanzar en forma de expectativa sobre su proceso formativo en la universidad me parecía que solo se reducía a un aprender sin riesgos. Es lo que entendía cuando expresaban sus dudas, mostraban sus reticencias o verbalizaban sus quejas ante todas esas tareas que les exigían una gran implicación subjetiva, una exposición de sí.

Me ha costado entender que saber de ese desorden, de la sequedad y la infertilidad que produce estar cerca de algo que parece verdad pero no lo es, aunque me altera, no necesariamente me transforma. «Alterarse» es algo diferente a «transformarse», dice Remei Arnaus (2007: 133): «Alterar es que lo otro te perturba, pero la angustia queda dentro; en cambio, transformarse de verdad posibilita una relación que genera autoridad, que te toca y te ordena». Sí, mucho de eso había, y hay, en esta tensión vivida. Sin embargo, ¿por qué, a pesar de sentir el tirón, me cuesta tanto salir de la alteración?, ¿por qué esa dificultad para ponerse en juego? Pienso que tiene que ver con la dificultad, como explica Milagros Rivera (2012), de discernir entre deseo y obligación, en la dificultad de abrir un espacio y tiempo para indagar en el propio deseo. Deseo que se siente y que se va desvelando poco a poco, pero también deseo que se siente y puede ir debilitándose si no se escucha, si se ignora.

Indagar en el deseo implica reconocer la no coincidencia entre lo que «tengo» que explicar/enseñar de una asignatura y aquello que deseo abrir como experiencia formativa desde una materia concreta. Lo cierto es que algunas veces he quedado atrapada en esta disonancia. Primero, porque la fidelidad a las tradiciones y las corrientes de la disciplina estaba muy presente y era fuerte, lo que suponía un obstáculo para abrirse a explorar el sentido de lo educativo. Explorar la educación, dice Max van Manen (1998), en tanto que tarea que requiere que nos pongamos en juego. Explorar, pues, la tarea educativa como experiencia, «como acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente», sigue José Contreras (2013: 4). Y ello, claro, requiere ir más allá del discurso pedagógico, de entender el saber de la didáctica como un saber fijado, como conjunto de explicaciones y proposiciones que anteceden a la acción, que informan y orientan la acción. Y en segundo lugar, he quedado atrapada en la disonancia entre obligación y deseo, porque aun tratando de salir de ahí, aun tratando de escuchar el deseo para «desentrañar» el «cómo es la asignatura que quiero enseñar», a veces la pregunta se ha ido cerrando sobre el «qué» más que sobre el «cómo». Poniendo delante la cuestión de adónde quiero llevar al estudiantado más que abrir la disposición a «ponernos en marcha», caminando.[19] Estando de nuevo más presente en mí la preocupación por llegar a alguna conclusión, por lograr identificar, explicar, comprender «la» realidad educativa; y mucho menos la preocupación por abrirse al «dejarse decir», al «dejarse tocar», al acercase como si «fuera la primera vez», que hace vibrar el proceso y vivifica la búsqueda. Cayendo en la falsedad de traer resuelta la pregunta por el sentido de lo educativo en lugar de mantenerla viva y abierta, en lugar de cultivar la disposición de explorarla.

Desplazarse de la pregunta sobre cómo es la materia que «tengo» que enseñar a la pregunta cómo es la materia que «quiero» enseñar señala el movimiento presente y necesario, dice Milagros Rivera (2012), para tratar de discernir entre obligación y deseo, para vivificar la relación del saber «con» el que enseño, me recuerda José Contreras (2010), sin esconderse, ni acallarse tras el saber que enseño. Y este es un movimiento necesario, que se ha de hacer una y otra vez, porque es una colocación que se resiste a la concepción más común e integrada de entender la enseñanza y la educación como objetivo y como destino; por tanto, como acción de «intervención sobre el otro y lo otro». Pero Marteen Simons y Jan Masschelein escriben que la educación (y la enseñanza)…

…también tiene que ver con no decir a los jóvenes lo que tienen que hacer; tiene que ver con transformar el mundo (las cosas, las palabras, las prácticas) en algo que les hable. Tiene que ver con encontrar un camino para hacer que las matemáticas, el inglés, la cocina y la carpintería sean importantes, en sí mismas y por sí mismas. (Simons y Masschelein, 2014: 91)

Y ello consiste, siguen los autores, «en dotar de autoridad al mundo», aquí al mundo de la educación, de la enseñanza. Dotar de autoridad sin deshumanizarla, sin ahogar, sin tapar, sin olvidar esa relación educativa «amorosa» que, como dice María Zambrano (2007), tiene que ver con enseñar algo y enseñar a alguien. Estas lecturas, con las que acompaño mi reflexión, me sugieren que es el amor por la materia con la que enseño el que, precisamente, abre mi disposición a enseñar por amor a los estudiantes. No se trata solo de lo que «sé», que queda reflejado de algún modo en el programa, sino también de mi preocupación por ello, de la atención y el cuidado que presto, del modo en que me inspira, me implica. Porque desde este lugar es posible abrir la atención y el interés, es posible el pasaje que provoca que la didáctica «hable» a los estudiantes, les invite a implicarse y comprometerse con ella. Les ayude a abrirla, a no relacionarse con ella como conjunto de recursos y metodologías que se pueden utilizar, sino como ese «algo» que les hace pensar, que les da qué pensar, que se torna real y significativo, que les acerca a los actos de creación.

Entonces, es y será necesario abrir el deseo de enseñar para abrir y cultivar el deseo de aprender, como nos recuerda Luisa Muraro (2010). Y el deseo de

enseñar y el deseo de aprender, tienen relación, sin duda, con el placer, pero también con el asumir riesgos. ¿Qué significa aquí, para mí, asumir riesgos? Aceptar que acercar el conocimiento didáctico a mis estudiantes no puede pararse ni fijarse en el punto de la comprensión ni en el punto de una buena utilización del mismo. Que hay algo más. Algo que va más allá de acumular conocimientos y gestionar situaciones con ellos, como escribe José Contreras (2011). Ello me exige dejar de perseguir el fin de que adquieran «capacidad para» en tanto que idea finalista, y tratar de orientarme en (y desde) un horizonte más abierto. Un horizonte desde el que la experiencia formativa no quede reducida a una forma de entrenamiento, o a una forma de concretar respuestas que declinan en soluciones para una realidad «futura», que, por desconocida, es también ficticia. Marteen Simons y Jan Masschelein (2014) hablan, sí, de la responsabilidad de traer el mundo (la didáctica), pero también de la necesidad de abrirlo; de traerlo de forma que sean posibles los resquicios para la experiencia de la implicación y el compromiso con él, para experimentarse a sí mismos en relación con ese mundo, con la didáctica, aquí. Porque el estudio y la práctica permiten, o es deseable que nos permita, atreverse a ampliar las sensaciones y la imaginación del mundo. Y ello no pide encerrarse en ese objetivo finalista, en esa búsqueda de resultado de adquirir «capacidad para», sino que nos demanda (a mis estudiantes y a mí) movernos desde otro lugar: abrir (y abrirnos) a la experiencia de «ser capaz de». Porque aquí no hay un sentido finalista, sino un sentido y una idea de inicio, de atreverse a algo, de ponerse a ello; y en ese sentido, de prepararse, de formarse, de hacerse a sí.

Creo que la tensión que he intentado señalar no puede resolverse, solo abrirse. Es una tensión que se habita y que ha de tornarse habitable, porque en ella está en juego la propia comprensión de lo educativo y de lo formativo, esa búsqueda de sentido que se da en el juego entre la influencia y la libertad. Y en este tratar de habitar la tensión, descubro que el deseo de enseñar (y el deseo de aprender) se despliega más y más en el aula si el programa (y el saber pedagógico que trae) no se coloca en ese «en medio» que no hace mediación, sino en un lugar que dista, que permite y respeta el lugar del vacío, que es el lugar de la relación, de lo que no puede ser previsto, de lo que ha de comenzar. El programa, entonces, ha de ser para los estudiantes y para mí una invitación a caminar sin determinar el camino, porque no hay modo de comprometerse y de implicarse en «algo» (la didáctica) si no es posible el ejercicio de caminar, el ejercicio que nos lleva y nos saca de toda posición, que nos expone en nuestra relación con el camino. Como escribe Milagros Rivera (2012), el deseo se despliega en relación, pero nunca se colma por eso; abrir el deseo de enseñar es abrirse a aprender en el propio acto

de enseñar.

Acompañar para asomarse al vacío (Clara)

¿Qué saber ponemos en juego para que experimentemos lo real en clase, para que podamos crear y sostener relaciones que sean educativas? Puedo apuntar algunas notas de este saber: necesitamos un saber que alimente la disposición a la relación educativa que intento. Un saber que nos ayude a pensar los programas como una creación. Un saber que no cierre la experiencia sino que se alimente de ella. Un saber que no me dice quién es el otro, sino que me hace abrir la pregunta por cómo acompañarle, por cómo acercarme. El problema –o la oportunidad– es que este saber no se resuelve en un conjunto de teorías, no puede ser transmitido como un conjunto de técnicas… Es un saber que debe ser desentrañado, descubierto si se quiere, por cada cual. Es un saber que nace de la experiencia de ponerse en relación: con las preguntas, con los textos, con las claves y con una misma. Y eso no es ni fácil ni cómodo.

Que no es fácil ni cómodo es algo que he aprendido poniéndome en relación con las preguntas, con los textos, con las claves que nos guiaban en la asignatura. En el proceso de desentrañar este saber que me sostiene a mí como profesora en un aula, a mí como educadora en relación con lo otro. Y sé del peligro del abismo porque en este proceso he experimentado algo semejante: un movimiento que me descoloca, poner en suspenso aquello que tenía como cierto, encontrarme con un camino que hay que crear sin programa, la inquietud de las preguntas que no se resuelven. Y el vacío necesario. El abismo asusta porque a un lado está el vacío. Dice Simone Weil que amar la verdad es soportar el vacío (2001: 62). Es necesario hacer un vacío en sí, asomarse por un momento al vacío para poder ir en busca del saber. La búsqueda de este saber que nos puede sostener en la relación educativa, que alimenta la práctica de la relación educativa, es asomarse al vacío. Pero al vacío una debe asomarse, no arrojarse a él, insiste la autora. Quizás el miedo que me acompañaba en las clases tenga que ver con mi propio abismo, con el proceso que yo he experimentado –y en el que continúo– para ponerme en relación con el saber, tiene que ver con cómo me relaciono con los textos que trabajo, que es desde la apertura y la pregunta; tiene que ver con experimentar un movimiento, con experimentar una transformación. Hay algo en mí que se mueve, que se transforma en el transitar el abismo. Es la metamorfosis

de la que habla María Zambrano (2010: 79): la que permite al animal recorrer el camino escarpado y largo que «suele bordear el abismo», una plasticidad perdida que solo podemos recuperar con un trabajo de sí.

Y es desde esta experiencia como me pongo en juego en clase, intentando ser honesta; mostrando el proceso, mi relación con los textos, con las preguntas; mostrando mi relación con ese abismo que se abre en la clase cuando hago circular las claves que sostienen el curso. Mostrando mi proceso sin pretender que este sea el de ellas y ellos; no se trata de que sigan mis pasos. Se trata de que hagan su propio proceso, su propio camino, y para que eso sea posible yo tengo que aprender a caminar junto a ellas y ellos. Quizás intentando esa guía que María Zambrano (2011: 80) dice necesaria para recorrer el camino; una guía que no dice, sino que apunta, que orienta mostrando su saber sin desvelar el misterio. Pero una guía necesaria «para no quedar apresado en el camino». Cuando estaba observando con una maestra un aula de Primaria, me di cuenta de la importancia de la guía, de la necesidad de pensar el acompañamiento que ofrecía a los estudiantes en mis clases. Porque a veces frente a la propuesta de una actividad muy abierta por parte de la maestra entre las niñas y los niños aparecía el desconcierto: «pero ¿qué hay que hacer?», se preguntaban. Y este «pero ¿qué hay que hacer?» lo he podido leer en las caras de algunas chicas y algunos chicos con quienes trabajo. Cuando lo que ofrecemos es un camino abierto, sin transitar todavía, un camino de indagación y de pregunta, se produce cierta desorientación, así la pregunta por la tarea que hay que realizar a menudo se formula desde otro lugar que no es este camino abierto, sino desde la búsqueda de certezas, de guiones, de pautas cerradas. Me he dado cuenta de que para salvar el vacío debo acompañarles desde donde estén y de la manera que necesitan. Pero a la vez, sin renunciar a la complejidad de lo que ponemos en juego, sin dimitir de mi responsabilidad de llevar a la clase el saber y el camino al que doy sentido, del que me fío.

Hacer este trabajo de acompañamiento es también delicado porque tengo que cuidar de que la orientación que les doy no cierre las posibilidades abiertas que los textos y las claves ofrecen:

Es para mí un principio importante el abrir al máximo esa lectura, lo que en el pasado se traducía en un rechazo a ofrecerles orientaciones, que, pensaba, pudieran sesgar el diálogo posible que tenía que iniciar cada uno. Sin embargo,

he ido viendo que ese modo mío de entender la apertura genera desconcierto y un retraimiento que dificulta muchísimo una relación positiva con el texto. En contra de mis presupuestos previos, ofrecerles una guía que les oriente en esa lectura (a través de algunas preguntas, dirigiendo su atención a algunos aspectos del texto y a la relación que pueden encontrar con su experiencia, por ejemplo) está resultando ser un apoyo extraordinariamente fructífero. (Blanco, 2010: 139)

De lo que se trata, entonces, es de acompañarles en la generación de ese diálogo, que debe ser abierto desde sí y que debe sostenerse desde sí. Para hacerlo, como dice Nieves, me ayuda ofrecer alguna guía. Mostrar las preguntas, apuntar la relación con lo que hemos tomado como eje en clase para trabajar, seleccionar fragmentos y dedicarles un espacio en clase para abrir la atención, pero sobre todo, como decía, mostrar mi proceso, mostrarme en relación con ese trabajo de buscar la forma de crear el puente. He aprendido este trabajo con Núria Pérez de Lara.[20] Ella nos escribía, lo que quiere decir que escribía para nosotras y para ella, y nos escribía haciendo un trabajo de recoger el hilo, de seguir lo que nos pasaba en clase desde contar qué le pasaba a ella en nuestros encuentros, en relación con los textos, en relación con las preguntas. Mostrar cómo abría el pensamiento nos ayudaba a abrirlo. Así, a través de la escritura he encontrado la manera de poder mostrarles mi proceso, a la vez que voy recorriéndolo a través de ella. La escritura de lo que me pasa en la clase en relación con ellos y los textos me permite mostrar el camino, arriesgar una guía.

Acompañar la aventura de pensar y sus riesgos: confiar y apostar (Nieves)

El aprendizaje propio, como profesora, de aventurarse a pensar es un importante soporte en que apoyar la invitación y la demanda de que las alumnas y los alumnos se adentren, también, en esta aventura. Pero no elimina las dificultades y, más que dar respuestas, genera preguntas nuevas cada vez.

Una pregunta inicial, recurrente, me interroga sobre lo que significa pensar en el contexto de la formación inicial. Ángel Gabilondo (2009: 59) muestra la relación, en la lengua alemana, entre las palabras agradecer (danken) y pensar (denken), que nos indica que pensar supone un acto de memoria y de agradecimiento; porque la materia del pensamiento procede de la relación con las otras y los otros y no puede hacerse en solitario y aislamiento.

Pensar no es repetir, sino mirar con ojos nuevos una realidad o una idea, que puede ser conocida, pero que nos permite ver aspectos, dimensiones, que nos la muestran como un descubrimiento. Para ello es necesario que pongamos a las y los estudiantes ante realidades, ideas y textos con capacidad de ser vistos desde ángulos nuevos; y también que consigamos que se dejen afectar, que estén en disposición de detenerse y de volver a considerar lo que ya creen conocer o se adentren en realidades nuevas. Buscando esa relación, agradeciendo lo que les aporta. Y que lo hagan desde una posición que es de una gran inestabilidad, para ellas y ellos, y también para mí: no hay un significado, una lectura, establecida para esos textos o realidades; pero no vale cualquier lectura, cualquier significado.

Hay ideas y textos, como los de Hannah Arendt (1996), que son de una extraordinaria complejidad, pero también de una riqueza por la que vale la pena arriesgar. Es necesario acompañar al alumnado para adentrarse en el significado conceptual, por ejemplo, de su idea de natalidad. Y en ese terreno hay significados compartidos, asentados en las lecturas especializadas, que no están cerrados, pero tampoco completamente abiertos. Son amplios pero no ilimitados. En esa amplitud está la aventura de conectar con el sentido que abre, por

ejemplo, para pensar la educación y pensarse como educadora, como educador. Para adentrarse en el territorio inexplorado de lo que esos conceptos me sugieren, me dicen, en cómo me ayudan a entender –de un modo nuevo– algo que me es familiar, que reconozco o que es importante para mí. Y ahí no hay límites, pero sí barandillas: el sostén que, como profesoras, estamos en disposición de ofrecerles.

Me pregunto si pensar, cuando lo llevamos al aula, a la formación, tiene que ver con ese «estar en el comienzo» del que hablaba Cristina Mecenero (2003). Con nuestro estar ahí para que algo nuevo aparezca, para facilitarlo, para hacerles conscientes de ello, para darles seguridad de que su búsqueda o su hallazgo no solo tiene sentido para él o para ella, sino también para ampliar el sentido de la educación de quienes compartimos su pensamiento. Estar cerca del comienzo que supone aventurarse a cultivar la búsqueda de eso que, de nuevo, trae el pensamiento y trae cada una y uno; estar cerca de la aventura de aprender a escuchar y escucharse, a mirar y mirarse, con la sensibilidad necesaria que requiere cuidar a alguien que piensa, que se piensa como educador/a, como quien es de manera completa. Sensibilidad que es preciso aprender y reaprender a cultivar, porque sabemos que la aventura a la que les invitamos supone riesgo. El riesgo derivado de exponerse tanto ante sí como ante los demás –en el aula– y ante la profesora.

No creo que se pueda pensar sin confianza en uno mismo; y sin confianza en la otra, en la profesora, en que sostendrá mis intentos, en que apoyará mis balbuceos, en que me ayudará a encontrar nuevos caminos. Y al tiempo, siento una extraordinaria dificultad para cultivarla en unas condiciones de trabajo que dificultan las posibilidades de establecer una relación personal con alumnas y alumnos (y con el conocimiento que podrían generar). Unas condiciones en las que el número de estudiantes se amplía a la vez que se comprimen los tiempos para estar con ellas y ellos. Transito el abismo cuando vivo las relaciones con las alumnas y los alumnos, y siento que me quedo atrapada en la exigencia, en la petición de que arriesguen, de que piensen, que exploren nuevos caminos. Atrapada porque no la acompaño de una mirada positiva y realista que les impulse a moverse con seguridad y con ilusión. Entonces, la exigencia resulta desmedida y siento el riesgo de que les acabe paralizando en lugar de convertirse en un reto que invita a continuar explorando, arriesgándose a ganar.

Marta, la maestra con la que estoy aprendiendo tanto sobre la enseñanza y sobre mí misma, me muestra de un modo vívido y certero cómo la confianza en cada

niña y en cada niño es la plataforma segura sobre la que se asientan y desde la que se impulsan para avanzar. Confianza que es ilimitada, pero no ciega; que se apoya en un conocimiento profundo de cada criatura y en una preocupación pedagógica sólida, capaz de resistir las frustraciones y que sostiene a cada quien en aquello que necesita. Ella me muestra cómo ser exigente apostando fuerte por cada niña, por cada niño, sin desmayo y sin recriminaciones. Y me hace pensar en la necesidad de establecer un vínculo fuerte con los estudiantes de modo que la demanda que se les hace se basa en un depósito de confianza previo. Ella sabe del vínculo entre confianza y esperanza, como expresara sabiamente María Zambrano (2000: 107): «Confianza en nada y en todo, confianza pura, cuya ilimitada riqueza nos hace suponer que sea inagotable».

En la universidad, creo que también es real que, sin ese vínculo, sin ese depósito de confianza previo, decirles que esperas mucho de cada uno es algo vacío, es discurso que no cala y no llega al corazón. Pero ¿cómo generar vínculo cuando no hay encuentro, cuando no hay un conocimiento de ellas y de ellos, cuando ni siquiera sabes sus nombres? ¿Dónde sostener la confianza que permitirá la apuesta, nuestra y suya? Porque confianza y apuesta van juntas, como señala Violeta Núñez:

Confianza viene de fiar, dar fianza al otro. Una apuesta se hace siempre en medio de una incertidumbre; si existiera la certeza no habría apuesta. Esta aparece como un cheque en blanco, y eso es difícil de sostener cuando uno teme por lo que hará el otro. Si uno da confianza, algo pasa, algo le pasa al otro. (Núñez, 2005: 82)

Confiar y apostar, en una relación formativa exigente, buscando crear contextos de enseñanza-aprendizaje apoyados en la idea del proceso entendido como resultado, vinculado al interés «por que la universidad se convierta en un lugar creativo en donde poder apasionarse por algo o por alguien, donde sentirse cuestionados, útiles: habitar un lugar que te tiene previsto, que tiene un lugar para ti», escribe Antonia de Vita, (2012: 113).

La búsqueda de estos procesos que son valiosos en sí mismos, que son en sí un resultado deseable (y no un producto) es lo que pretendo ahora en mis clases, a

veces en solitario y otras con la afortunada compañía de Eduardo Sierra. Procesos en los que estar en el aula dando sentido a lo que hacemos, a través de un aprendizaje que se deriva de la consciencia del hacer orientado y mediado por alguien en quien confías, y que confía en ti. Por eso tratamos de crear y sostener un clima de relaciones que «sea apacible, donde poder conocernos, expresarnos, y aprender desde la confianza (y lo menos posible desde el temor o la indiferencia)» (Blanco y Sierra, 2013: 11). Nos esforzamos por atender a cada estudiante, por orientar una relación con el conocimiento que huya de la abstracción, por favorecer el diálogo y la escucha de sí y de lo otro y los otros. Y a menudo eso requiere orientar su mirada, insistir para reconsiderar las ideas, para suspender el juicio que permita la comprensión; y hacerlo evitando que sea –y que lo vivan– como un reproche o una descalificación. Porque de ahí no se llega a la apertura, a la posibilidad de detenerse para hacer un vacío que permita que algo nuevo suceda. Un vacío que acompañamos con apoyos, con guías que les sostengan en la incertidumbre y en la búsqueda de su propio lugar. Y me temo que con menos confianza de la que desearía y siento como necesaria. Por eso es importante prestar atención a sus gestos, a sus palabras, para que ellas hablen y nos digan, me digan de la dificultad de ese acercamiento y también de las confusiones e ilusiones en las que caigo. Una de ellas, frecuente, es dejarse adormecer por las palabras de quienes coinciden contigo, que te entienden y valoran tu actuación; y dejar de escuchar a quienes te muestran que no les has llegado, que no han sacado nada para sí de esta relación.

Y en esta tarea que resulta tan apasionante como compleja, encuentro obstáculos añadidos cuando trabajo con el alumnado de Pedagogía. Me esfuerzo por no caer en la comparación con los estudiantes de Educación Social. Las diferencias en términos de relaciones, posición frente a su oficio y al trabajo en el aula son notables. Pero no hay ganancia alguna, y sí muchas pérdidas, en la comparación que lleva implícita un juicio que bloquea la comprensión y la apertura a una acción educativa que permita tener un «lugar» como profesora. Un lugar que debe estar vacío para que se revele un «quién», porque para una profesora, un profesor, «lo que realmente posibilita la presencia es lo que no sabe y aquello que se atreve a desaprender para continuar acogiendo lo nuevo. Mantener abierta la interrogación sobre las necesidades y los deseos del otro» (Molina, Blanco y García, 2013: 274).

Esta llamada resuena en mí como alerta frente al peligro de congelar las expectativas, de reducir las posibilidades, de dejarme atrapar y atropellar por lo que sin duda percibo en muchas de ellas y de ellos como real: el desánimo, la

dificultad de dejarse implicar, la escasa resistencia a la frustración… Una llamada frente a la que estar alerta, muy alerta, para realizar una oferta atrayente y de altura capaz de elevar una demanda limitada; para estar alerta y no «caer en las redes de la imposibilidad por enseñar» (Sierra, 2013: 324), para no dejarse arrastrar por la impotencia. Y para no confundirme con imágenes que están distorsionadas precisamente por una mirada contaminada. Analizar las condiciones, peculiaridades y rasgos que puedan caracterizar el «ambiente» de un grupo o una titulación es necesario. Y no dejarse confundir por las sombras, aún más. Si la mirada es negativa, si solo ve aquello de lo que carecen (no saben, no tienen, no quieren, no pueden…), el lugar de la posibilidad está cegado.

«Donde la sociedad ve carencias, yo leo deseos»; estas palabras de Anna Maria Piussi (2002: 50) hacen referencia a un modo de colocarse en la enseñanza de cuya potencia tengo plena certeza. ¿Por qué tanta dificultad para activarla? ¿De dónde proceden las resistencias? ¿Qué están custodiando? Preguntas que quedan abiertas de momento. Sí sé que están en mí. Y lo sé porque he buscado en ellas, he cambiado de grupo, de especialidad, de materia… He aprendido mucho en estos tránsitos; y uno de los aprendizajes más importantes es, precisamente, que las respuestas –sean cuales sean– están en mí, en mi mirada hacia las alumnas y los alumnos, en mi disposición hacia la relación con ellas y ellos. En cultivar una disposición que me lleve, como maestra, a dejar ser. Y como señala Ángel Gabilondo (2009: 61), «para dejar ser hay que atender mucho, escuchar mucho, ofrecer ser mucho, dar mucho». Ahí hay una potencialidad inmensa y, para mí, un nudo grande que está resultando muy difícil de deshacer: la práctica de la relación, en la que es central «el juego delicadísimo de dar y dejarse dar» (Rivera, 2001: 69); un juego en el que lo que puedes dar se asienta sobre la capacidad de dejarse dar. Y en mi experiencia vital, dejarse dar resulta de una dificultad extraordinaria. Quizá porque, como hace años reflexionaba:

Dejarse dar es mostrarse abierta a los errores, a las contradicciones, a los conflictos, pero también es dejarse afectar por ellas y ellos, aprender con y de las y los estudiantes concretos. En ese dejarse afectar es donde, de manera muy concreta, yo encuentro muchas dificultades. Porque significa pérdida de control, significa abrirse definitiva e irremediablemente a lo otro, aceptar la relación y desearla. (Blanco, 2002: 116)

La persistencia de la dificultad no habla tanto de una resistencia personal, aunque también; se trata de un nudo que no se deshace definitivamente, sino que se anuda y desanuda en cada situación, cada año, con cada estudiante. Es un nudo que tiene que ver con el oficio educativo, que es una pregunta que hay que hacerse cada vez, de nuevo y como si fuera nueva; porque en realidad lo es si se trata de practicar el oficio huyendo de la repetición.

Escuchar para dar densidad a la palabra y a la presencia del otro (Dolo)

Este curso imparto una asignatura optativa de Educación Infantil a estudiantes de tercer curso de grado. Y lo hago todo «por primera vez». Es decir, es la primera vez que imparto una asignatura optativa (un taller). Es la primera vez que me centro exclusivamente en la etapa de Educación Infantil. Y es la primera vez que trabajo con estudiantes de tercer curso. Lo cierto es que tanta novedad a la vez me tuvo algún tiempo bastante preocupada y colapsada. Durante semanas estuve preparando la asignatura sin mucho éxito. Cada vez que leía un libro se me abría un mundo. Y es que la literatura pedagógica de la Educación Infantil tiene un tono profundamente amable, creativo, vivo; un tono narrativo y al tiempo reflexivo, muy potente. Cómo se mira a las criaturas y cómo se va aprendiendo y creando a partir de esa mirada. Cómo se cultiva la disposición a re-descubrir el mundo cada vez, con las preguntas de las criaturas, tal cual fuese un explorar siempre con ojos nuevos. Cómo se indaga, se observa y se documenta la vida en el aula y la escuela para tratar de comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cómo se cuida la relación y la reflexión y el análisis y la creación y la conversación. Y cómo todo eso se cuenta para ponerlo a disposición de otras y de otros.

Tengo certeza de que no toda la literatura sobre Educación Infantil tiene este tono. Pero lo que leía, en su mayor parte, me descubría ese tacto pedagógico y esa práctica de ir siempre interrogándose por lo adecuado en cada situación, en cada acción y en cada relación educativa. Aquello que fui reconociendo en el proceder de las maestras de Infantil fue un orientar su acción educativa teniendo presente la necesidad de «aprender de cuerpo entero»; así como el deseo de «estar de cuerpo entero».[21] Fue con esta imagen como traté de entretejer mi propuesta de trabajo. Con un cuidar esa mirada hacia las criaturas que reconoce su deseo de aprender, que lo acompaña, lo sostiene, lo cultiva y aprende de él sin tratar de reducirlo ni de dominarlo. Pero ¿cómo podía darle cuerpo y sentido a todo ello para llevarlo a mi aula? ¿Qué era lo esencial, lo que tocaba el corazón de lo educativo, aquello a lo que tenía que guardar fidelidad sin endurecerlo con un exceso de explicaciones y argumentaciones? ¿Cómo aproximarnos, entonces,

para explorarlo, vivenciarlo y ponerle nombre? ¿Cómo actuar para que ello nos abriese la inquietud y la reflexión?

Ese «saber estar de cuerpo entero» que las maestras y los maestros de Educación Infantil ponen en juego revela la inquietud por cultivar la disposición a la «atención». La atención como forma de estar presente y de hacerse disponible. Y la atención también como forma de indagación.[22] Jan Masschelein escribe:

Estar atento es, en cierto modo, estar abierto al mundo. Significa estar presente en el presente, estar (ahí) de modo que el presente pueda presentarse ante mí (hacerse visible, venir a mí y hacer que yo lo vea) y, al mismo tiempo, estar (ahí) de modo que yo quede ex-puesto ante el presente, de modo que pueda cambiarme, o contagiarme, o e-ducarme, y que en cierto modo mi mirada sea liberada (por la autoridad del presente). Esa es la atención que permite la experiencia […]. La atención es la ausencia de intención. Implica suprimir el juicio e implica también una especie de espera. (Masschelein, 2008: 26)

Cultivar esta atención al otro, a lo otro, en mis estudiantes era algo que me preocupaba, en especial porque observo una fuerte tendencia a hacer semejantes e intercambiables la necesidad educativa de reconocer la singularidad con la respuesta de la atención individualizada.

No me es extraño, ni tampoco creo que sea casual esta evidencia. Como dice José Contreras (2009), si el sentido de lo educativo ya está resuelto, como suele ocurrir en las prácticas discursivas de la formación inicial y en la cultura institucional y profesional, la pregunta por la alteridad se debilita. Cuando está prácticamente predeterminado y decidido quién es el otro, qué se tiene que esperar del encuentro con él y qué hay que conseguir del otro… la inquietud y la pregunta urgente en la que se mueven las y los estudiantes es la de «cómo hago para…». Esta pregunta sobre el cómo la asocian a la respuesta de una posible «intervención» didáctica: «un hacer algo para conseguir del otro tal o cual aprendizaje escolar y/o conductual». El otro, la otra, es alguien «sobre» el que se actúa, «sobre» quien se interviene. En este razonamiento, la atención individual es un modo de intervenir para responder a las necesidades (carencias) que traen las criaturas.

Pero la singularidad y, por tanto, la «atención a lo singular» en la relación educativa es algo distinto y algo diferente a la individualidad y a la atención individual. Sobre ello, nos dice Milagros Rivera (2012: 64 y 65):

Lo singular es lo nuevo que aporta al mundo común cada criatura humana que nace. […]. La atención a lo singular es (…) el hacerse disponible a la relación viva, en presencia real, habiendo abierto un vacío en la mente, lo que la hace posible desplazando a un segundo lugar tanto los modelos didácticos como el acervo de conocimientos adquiridos.

Cuando en la relación educativa se pierde «la atención a lo singular» como horizonte de sentido, ocurre que la mirada hacia el otro queda anclada en «lo que necesita». Y aquí lo que necesita tiene que ver con lo que no tiene, con lo que le falta… y, por tanto, con lo que «necesitamos poner» para que el otro «llegue a…». La mirada se empaña, y es como si las criaturas y los jóvenes llegasen a la escuela sin nada y, sobre todo, sin vida y sin historia.

Para mí, sin embargo, más allá de enunciar esta dificultad percibida en los y las estudiantes, lo importante es señalar también mi propia dificultad para abrir aquí una brecha. ¿Cómo abrir una experiencia de la atención otra en mis estudiantes y en mí? ¿Cómo desempañar esa mirada «pedagógica» que ya cree saber lo que verá antes de mirar? ¿Cómo abrir la atención, cómo abrirse a la presencia de la singularidad? Es esa «presencia en singular», nos explica Milagros Rivera (2012), esa que se resiste a ser condensada o abstraída la que consigue mantener inquieta la mirada, la que despierta en la maestra cuando se despierta, y enriquece cuando la despierta, su «atención» educativa. Esa atención que, como nos sugiere Núria Pérez de Lara, nos ayuda a orientar nuestra acción educativa por el camino de la humildad:

Una humildad que abriría nuestra mirada hacia todo lo nuevo que los niños y las niñas, los y las jóvenes de las nuevas generaciones traen consigo, casi siempre sin saberlo. Ayudar a que descubran eso nuevo que ellos y ellas traen es la tarea de la educación, nuestra tarea, que se convierte así en un aprendizaje para nosotros, un aprendizaje que se da, precisamente, por la relación con las nuevas

generaciones de la que la educación se nutre. (Pérez de Lara, 2013: 8-9)

Teniendo en cuenta esto, pensé que un hilo posible del que tirar para procurar una experiencia de la atención otra podría ser «ponerse a la escucha». Podría comenzar por el «escuchar la vida», esas vidas que entran en el aula, en mi aula. Escuchar las vidas, propone Núria Pérez de Lara (2009), para comenzar a relacionarnos con el otro, con la otra desde lo que la vida, la de ellos y la mía nos dice. Y es que, teniendo en cuenta que «lo singular solo comparece en la relación», traer la vida, escuchar la vida es un modo de hacer retroceder aquello que ya lo tiene todo previsto en educación. Es la posibilidad de que aparezcan nuevas y diversas cuestiones que nos preocupan o que nos ocupan; pero sobre todo, es la posibilidad de abrirse a una relación atenta y viva, singular.

Propuse hacer en clase un taller de fotografía.[23] Había que elegir una pareja y abrir tiempos con ella para conversar, para conocerse y reconocerse. Se trataba de que cada cual mostrase al resto del grupo lo que había captado de la otra y del otro y que relacionaba con «el alma de su ser maestra o maestro». Pero surgió una pregunta primera: ¿Cómo hacemos elegir a nuestra pareja? La pregunta fue revolucionaria, aunque en aquel momento no lo sabíamos. Y nos pusimos a pensar juntos el sentido de la actividad. Desde luego quedaba claro, ya lo traía la pregunta, no se trataba de presentar a mi amigo o a mi amiga, que era otra cosa. Propuse que cada uno trajese a clase una foto suya que le ayudase a decir algo de sí. Que le ayudase a exponerse ante los demás.

A la semana siguiente, cada cual traía su foto y un pequeño texto sobre ella. Y cada una y uno tuvo su tiempo. Confieso que pensé que los textos traerían poco de «sí», que se moverían en un registro «impersonal». Pero ¡qué equivocada estaba! Una detrás de otra, o de otro, fueron contando algo de sí, de su historia. Trajeron sus miedos; por ejemplo, cuando una hermana pequeña sufría anorexia. Trajeron su dolor, a veces por una muerte reciente o no tan reciente, pero sí tan dramática que su intensidad aún pervivía. Trajeron el enfado con el padre que se fue y que separó a los hermanos. Trajeron el agradecimiento a la abuela, con quien tanto tiempo pasó. Trajeron el trauma y las secuelas de aquel accidente, siendo niña, cuando se quemó las manos. Trajeron la huida, esa necesidad de poner distancia. Y el desencanto del engaño. Trajeron la alegría de quien ha sentido la ayuda de alguien para superar sus miedos… Cada quien trajo algo de sí tan verdadero, tan intenso, tan profundo… No se desvelaban secretos, pero a

ratos comenzaban diciendo: «esto es la primera vez que lo comparto».

Cada historia nos tocaba. Nos conmovía. Y el tiempo se abría para que la palabra tuviese su lugar, y cada quien se abría para acogerla. Con cuidado, con ternura, con cariño. Las historias se mezclaban, se traía el miedo y el dolor, pero a eso le seguía la alegría, y después la huida, y después… Así que de vez en cuando la palabra se trababa. Y tratamos de estar con todo ello, acompañando el dolor, acompañando la felicidad, o el miedo, o el agradecimiento, o la vergüenza, o… Cada quien se fue haciendo presente. Y con cada cual nos fuimos poniendo en relación.

Esta experiencia de escucha nos ha revelado, nos ha hecho saber que el grupo de clase no es una suma de individualidades, que no somos una suma de elementos que conforma un conjunto. Es otra cosa. ¿Qué hemos ido recuperando de esta experiencia para pensar nuestro ser maestra o maestro? Tengo certeza de que se ha sabido buscar la transcendencia en lo que la experiencia nos tocó. Así, aunque apareció, no hablamos de la «educación emocional». Trajeron otras cosas. Y así, dice Thais: «Saber que la otra o el otro es Otro, en grande, y no solo lo que no me gusta de él o de ella». O Laura: «Saber escuchar al otro como de quien se aprende. Me ayuda a preguntarme qué puedo aprender del otro». O Teresa: «Saber aceptar/acoger al otro». O África: «Saber que tengo que aprender a vivir despacio para vivir con el otro». O Andrea: «Saber que no solo tengo que acompañar, también dejarme acompañar». O Tania: «Saber que el otro es un tesoro y saber de la (su) fragilidad». U Óscar: «Saber que siempre hay historia». O Sara: «Saber de la importancia del saber estar cerca del otro y dar medida, no escapar y no ahogar». O Claudia, que tras ir recogiendo estas (y otras) reflexiones posteriores expresa su necesidad de parar… «porque para pensar en lo que nos está pasando no nos podemos saturar». Y entonces, David: «Saber que hay que contenerse, ni ponerlo todo, ni llenarlo de todo».

Es interesante apreciar cómo se ha hecho pasaje de este «saber» que tiene origen en la propia experiencia, unas veces en la experiencia de relación que narraron, otras en la experiencia de escuchar, y aun otras en la experiencia de ser escuchadas, con el «saber educativo», con el saber que nos ayuda a dar sentido a lo educativo, con el saber que como maestra o maestro se pone en juego, está en juego y sostiene la relación educativa. Como cuando se habló de la competencia del «saber estar ahí», así lo nombraba Andrea después de escuchar el relato de Sara, en el que agradecía especialmente a su hermana que estuviese allí siempre, sobre todo en los momentos en los que estaba perdida. Porque al mantenerse

cerca, al estar ahí, a pesar de las sombras y la rabia y la distancia, «le hacía saber que era para alguien». O la libertad con

la que Claudia pide parar, porque para escucharse, para decir algo desde sí misma, necesita espacio y tiempo. Que no todo se diga o se pretenda decir y que lo que se dice haga algo en nosotras.

«Ponerse a la escucha» no es solo escuchar, sino abrirse a la experiencia de escuchar. Porque ello nos exige descolocarnos, desplazarnos para hacer un lugar al otro, la otra y la palabra que trae. Y en esta experiencia de escuchar he ido siendo consciente de lo que necesita para existir, pero también de lo que me da para ser y saber. Por ejemplo, necesita cierto silencio para poder hacer el vacío. Necesita la dedicación, porque la escucha no se puede imponer. Pero esta dedicación tampoco puede pensarse como una respuesta voluntarista ni como el desempeño de una función; tiene que ver más bien con un ir encarnando la unión entre vida, ser y realidad. Necesita también deshacerse del exceso, a veces incluso del exceso de la palabra, porque ese «murmullo del secreto» del que nos habla Laura Duschatzky (2009) es el que teje la historia en el aula, el que acompaña el tono, el gesto y todo aquello que es mucho más inasible que las propias palabras.

Dejarse tocar por lo que nos pasa en relación

Es más raro despegarse de las cosas que nos pasan que alejarnos y extrañarnos de las que nos rodean, por motivos de diversa índole. Pero hay uno decisivo: que el preguntar qué es lo que me pasa amenaza con revelarme algo de mí.

(Zambrano, 2007: 171)

Esta experiencia de escritura a tres es la muestra de una conversación sostenida, una conversación que nos mantiene en relación con la otra, con lo que nos dice y nos dice su texto. Dejándonos tocar por lo que pone cada una como miedo, como tensión, como pregunta, como atisbo de luz. Ha sido así en este proceso precioso de creación, y así sigue siendo. Una conversación que no se cierra, pero que avanza, crece, y crece en cada una de nosotras. Ahora con la difícil –sí, muy difícil– tarea de cerrar el texto sabiendo que no se cierra el pensamiento.

Nos convocaba en este escrito una imagen que habíamos sentido en algún momento, que habíamos vivido e incluso temido: la de sentir el abismo. Dejarse tocar para poder transitar este abismo es lo que vamos aprendiendo; dejarnos tocar, que es, como dice Nieves, un ejercicio de exposición sin vuelta atrás, sin posibilidad de renuncia. Porque la educación, lejos de ser una cuestión de «intervención sobre» el otro, es una experiencia de relación con la otra o el otro. Dejarse tocar por la vivencia que tienen ellas y ellos del abismo sabiendo que tenemos una responsabilidad en aquello que ponemos en juego, que tenemos la responsabilidad de la relación, como nos recuerda Francesca Migliavacca, sin confusiones, sin dejarnos llevar por ilusiones o falsedades, sin renuncias. Dejarnos tocar significa estar ahí para ellas y ellos, acompañar sus movimientos. Confiando en cada una y en cada uno y apostando.

Hemos descubierto una paradoja en nuestro ser profesoras; tiene que ver con la apertura que llevamos. Nuestro trabajo, para no dejar al otro en el vacío, lo

hacemos llevando apertura. Cuando pensamos el contenido, el programa, las clases, lo que llevamos al aula es aquello de lo que nos fiamos, aquello que nos ha dado sentido, y para nosotras eso tiene que ver con la apertura, con abrir el pensamiento, con algo que no cierra. Un saber que deja espacio a quien lo encarna. Un conocimiento que siempre precisa alguien que haga el pasaje. Asimismo, nuestra experiencia de relación con el saber y con el conocimiento al que damos crédito es una experiencia de apertura. No podemos, pues, estar en clase de otra manera. Y así nos lo indica nuestro cuerpo en forma de malestar cuando aquello que llevamos nos traslada a otro lugar. Sin embargo, intentamos acompañar esta apertura de mucho cuidado: cuidado de lo que llevamos, pero también cuidado de la otra y de la relación.

Dejar aprender: lo que se mueve por debajo de la incertidumbre

Nuestros textos se anudan continuamente; es la magia de la conversación y quizás también el sentido de apertura de la conversación, que no trata de resolver, sino de explorar. Que no trata de demostrar, sino de mostrar. Que busca, sí, oportunidad de clarificación, pero sin detener el movimiento del pensamiento como vía posible de mantener abierta la pregunta, la práctica de indagar. Porque tenemos la certeza, esta sí, de que siempre queda algo de lo que «nos toca» sin nombrar. A veces, porque no tenemos palabras para hacerlo y simplemente están ahí, haciendo su trabajo en nosotras, esperando ser reconocidas y nombradas en algún momento. Y otras veces se trata de tensiones que todavía nos «desconciertan» demasiado, tanto que no hemos encontrado la manera de estar cerca para atreverse a abrirlas y abrirse a ellas.

Poner atención y cuidado en la apertura, en aquello que nos da sentido y de lo que nos fiamos, se nos revela como preocupación central, intensa y constante. Creemos que no es casualidad esta insistencia en interrogar la propia relación con el saber y con el conocimiento, cuando nuestra intención es hacer un lugar a la experiencia en la formación. Porque sabemos, por ejemplo, que la relación educativa es algo distinto a una cuestión de habilidades docentes o de estrategias metodológicas. La relación educativa es una experiencia de relación con la alteridad (lo otro, el otro, la otra), y traer esto a la formación no es definir ni caracterizar la relación educativa, sino hacer posible la experiencia de la relación. Entonces, la «experiencia» ha de ser la dimensión esencial de la práctica formativa. Y si, como ya sabemos, la experiencia tiene que ver más con lo que hacemos que con lo que tendríamos que hacer, «formarse como maestra o maestro es hacer algo consigo mismo». Un trabajo sobre sí, pues no se trata solo de disponer de recursos para actuar cuando sabemos que lo fundamental de la enseñanza (y la educación) es que discurre por senderos sutiles, misteriosos. Podríamos decir que enseñamos sin tener certeza de cuáles serán las consecuencias de nuestra acción docente. Esta experiencia de la incertidumbre no tiene que ver solo con lo que vivimos nosotras, sino con el lugar que queremos hacer habitable para nuestros estudiantes, futuros educadores. Es

aceptar la centralidad de esta experiencia de la incertidumbre en el oficio docente y educativo, como propio y como formadoras de futuros educadores, lo que nos hace caminar, a la vez que hacemos caminar, bordeando con frecuencia el abismo.

Elizabeth Ellsworth (2005: 26) escribe que «la pedagogía cuando funciona es irrepetible y no se puede copiar, vender o intercambiar, no tiene valor en la economía de lo explicable en educación». Hay en las palabras de la autora mucho de lo que explica el origen de nuestras tensiones; pues nuestra responsabilidad como formadoras de educadores tiene que ver a la vez con traer a la formación el saber de la experiencia y hacer posible la experiencia del saber. Traer el mundo y posibilitar la apertura al mundo (y del mundo), podríamos decir siguiendo el pensamiento de Hannah Arendt. Un pasaje para el que necesitamos la palabra; palabra encarnada y mediadora entre lo que es y lo que todavía no es, entre lo que sé y lo que no sé. Es a través de la palabra que podemos recorrer ese camino que une, continuamente, nuestro ser, nuestro saber y hacer, nuestro pensar y vivir. Es con la palabra como podemos hacer pasaje porque aquello compartible de toda experiencia (siempre singular) no es lo vivido, sino el sentido que le damos a lo vivido, como nos recuerda José Contreras (2010). Los textos que llevamos a clase son también esa palabra con la que hacer pasaje, y lo que hacemos con ellos es un trabajo de relación intenso. Un trabajo que nos ayude a desvelar y nombrar el sentido que damos a lo vivido. Porque es la indagación sobre el sentido lo que nos puede dar nueva luz, lo que despierta de nuevo el pensar y la propia búsqueda de lo nuevo que trae consigo cada tiempo.

Lo que hemos ido aprendiendo al dejarnos tocar y al dejarnos decir por el miedo y por la dificultad que nuestros estudiantes nos señalan es, precisamente, el tener cuidado de hacer nacer el deseo y la necesidad de leer y escribir, como nos sugería Núria Pérez de Lara. Y saber que ese tener cuidado no pasa por dar más y más pautas, aunque sean necesarias, sino por ayudar a sostener, en el otro, el sentido de lo que hacemos, de lo que buscamos, de lo que precisamos para mostrar «la verdad de lo real». Para ello se necesita hacer desplazamientos y nosotras hemos de estar atentas a las necesidades que ello abre en las y los estudiantes. Estar muy atentas porque el tiempo de la asignatura es muy breve, y atentas también porque aunque esto es un límite, el problema no se resuelve con ajustar el contenido a la duración (menguante) de la asignatura. Es necesario, pero es un trabajo insuficiente. Hay algo más y algo que entraña más complejidad, que tiene que ver con «aquello que llevamos como contenido»,

como saber susceptible de transformarse en experiencia de saber. Por ejemplo, aprender a leer textos sin buscar en ellos lo que queremos encontrar, algo que no esperábamos, algo que no tenemos previsto, solo dejando que nos digan algo, alguna cosa, puede ser un saber y una experiencia de saber importante. Como lo es también interrogarse sobre qué ocurre cuando no se da en mí este «dejarse decir» por lo otro. Y por ejemplo, el ir trayendo en cada clase el hilo (o hilos) que siguen abiertos de la sesión anterior nos puede dar conciencia de que lo que no se logra resolver es que pide ser profundizado. Y por ejemplo, el abrir la posibilidad de pensar a partir de experiencias propias de escucha, de amor, de cuidado, de tensión, de dolor, aquello que tiende a permanecer en lo «íntimo» nos puede ayudar a abrir esas dimensiones del oficio que no se pueden enseñar y que, sin embargo, tampoco se pueden abandonar, enmudecer, ensombrecer.

Lo que vamos aprendiendo también es algo de la centralidad de la pregunta acerca de «cómo acompañar todo ese proceso». Si el problema va mucho más allá de «cómo hago para que me entiendan», ¿qué significa aquí acompañar? Significa «prestar atención y atender», estar ahí, cerca. A veces guardando silencio, otras aplacando la angustia. Muchas sonriendo como muestra de tranquilidad, de serenidad, pero también de aceptación de lo que traen, de lo que ponen para ir abriendo preguntas. Laura Duschastzky (2013) habla de abrir una vía práctica para la alegría, para disfrutar con lo que hacemos. Tenemos certeza de que a pesar de todas la dificultades, cuando proponemos en clase explorar la experiencia, les estamos invitando a ir a un lugar que nos gusta. Y como insiste la autora, «enseñar a través de los modos que nos interpelan a nosotros mismos es una de las claves para que algo se produzca en el encuentro con ellos»; lo cual nos ayuda a aceptar la dificultad no como frustración sino como tensión fructífera. A veces es el grito silencioso de la otra, y tenemos que aprender a salir de ese duelo que se produce cuando se buscan culpables. A veces es la resistencia de la otra a dejarse llevar a ese lugar, y tenemos que confiar en que el proceso de trabajo nos ayudará a encontrarnos, que surgirá el encuentro. Y cuando no es así, hemos de aceptar la decisión de la otra: «no me elige, no me reconoce su maestra». Acompañar por tanto, conteniendo la desmesura y sin hacer el trabajo de la otra o el otro. Acompañar sin ceder sentido, sin hacer renuncias. Nos decía Núria Pérez de Lara (2013) que «una buena relación educativa es una relación exigente […]; hay una buena relación cuando hay una responsabilidad y una exigencia siempre». Cuidando, también, de no hacer de la exigencia juicio.

Referencias bibliográficas

Alioli, Angela (1997). «Una matemática que enseña». En: Piussi, Anna Maria et al. Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación (págs. 55-62). Barcelona: Icaria.

Arendt, Hannah (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.

— (2005). La condición humana. Barcelona: Paidós.

Arnaus, Remei (2007). «Partir de sí. Hacer escuela en la nueva civilización». En: Sofías. Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación (págs. 123-140; ed. al cuidado de M. Milagros Montoya). Madrid: Horas y Horas.

Blanco, Nieves (2002). «Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación». En Sofías. Escuela y educación, ¿hacia dónde va la libertad femenina? (págs. 113-124; ed. al cuidado de M. Milagros Montoya). Madrid: Horas y Horas.

— (2010). «De las dificultades y la posibilidad de acompañar a la realidad que cambia». En: Arnaus, Remei; Piussi, Anna Maria (coords.). La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política (págs. 131-144). Barcelona: Octaedro

Blanco, Nieves; Sierra, J. Eduardo (2013). «La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales». Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21 (28). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1143>.

Charlot, Bernard (2006). La relación con el saber. Apuntes para una teoría. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.

Contreras, José (2009). «Prólogo». En: Skliar, Carlos; Larrosa, Jorge (eds.) Experiencia y alteridad en educación (págs. 7-11). Santa Fé: Homo Sapiens.

— (2010). «Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24, 2): 61-81.

— (2011). «El lugar de la experiencia». Cuadernos de Pedagogía, 417: 60-63.

— (2013). «Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación inicial del profesorado». Inter-Açao, 38 (1): 1-35.

Contreras, José; Pérez de Lara, Núria (comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.

De Castro, Jordana (2013). De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas de educación infantil. Barcelona: Icaria.

De Vigan, Delphine (2012). Nada se opone a la noche. Barcelona: Anagrama.

De Vita, Antonia (2012). La creación social. Relaciones y contextos para educar. Barcelona: Laertes.

Duschatzky, Laura (2009). «En busca del murmullo perdido». En: Skliar, Carlos; Larrosa, Jorge (eds.). Experiencia y alteridad en educación (págs. 205-211). Santa Fe: Homo Sapiens.

— (2013). «A acompañar se aprende acompañando». Inédito.

Ellsworth, Elisabeth (2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal.

Gabilondo, Ángel (2009). «El buen maestro». Tendencias Pedagógicas, 14: 59-62.

Gadamer, Hans-Georg (1992). Verdad y método II. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Larrosa, Jorge (2003). Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Laertes.

Marrero, Javier (2010). «El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesoras y profesoras?». En: Gimeno, José (comp.). Saberes e

incertidumbres sobre el currículum (págs. 221-245). Madrid: Morata.

Masschelein, Jan (2006). «Pongámonos en marcha». En: Masschelein, Jan; Simons, Marteen (eds.). Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie (págs. 21-30). Barcelona: Laertes.

Mecenero, Cristina (2003). «Cerca del comienzo». Revista Duoda, 25: 103-109.

Medel, Encarna (2005). «Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes». En: Tizio, Hebe (coord.). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis (págs. 73-80). Barcelona: Gedisa.

Meirieu, Philippe (2006). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona: Graó.

Migliavacca, Francesca (2002). «Dejarse tocar». En: Diotima. El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (págs. 60-71). Barcelona: Icaria.

Molina, Dolo; Blanco, Nieves; García-Gómez, Soledad (2013). «El profesorado y “su lugar” para estudiantes de Bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar». Educaçao, 38 (2): 265-276.

Muraro, Luisa (2010). «Una excelencia contagiosa y amable». En: Lelario, Antonietta; Cosentino, Vita; Armellini, Guido. Buenas noticias de la escuela (págs. 27-32). Madrid: Sabina Editorial.

Núñez, Violeta (2005). «Intercambios». En: Tizio, Hebe (coord.) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis (págs. 81-82). Barcelona: Gedisa.

Pérez de Lara, Núria (2009). «Escuchar al Otro dentro de sí». En: Skliar, Carlos; Larrosa, Jorge (eds.) Experiencia y alteridad en educación (págs. 45-76). Santa Fé: Homo Sapiens.

— (2013). Entre el amor a la docencia y el deseo de saber. Bogotá: Babel Libros.

Piussi, Anna Maria (2002). «Donde la sociedad ve carencias, yo leo deseos». En: Sofías. Escuela y educación, ¿hacia dónde va la libertad femenina? (págs. 50-51; ed. al cuidado de M. Milagros Montoya). Madrid: Horas y Horas.

Richert, Anna (2003). «La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto». En: Lieberman, Ann; Lynne Miller, Lynne (eds.). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación (págs. 193-208). Barcelona: Octaedro.

Rivera, María-Milagros (2001). Mujeres en relación. Barcelona: Icaria.

— (2012a). «Acercar la felicidad a la experiencia de educar». Inédito.

— (2012b). El amor es el signo. Madrid: Sabina Editorial.

Sierra, J. Eduardo (2013). La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar (tesis doctoral). UMA. Disponible en: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/6739/TDR_SIERRA_NIETC

Simons, Marteen; Masschelein, Jan (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Steiner, George (2011). Lecciones de los maestros. Madrid: Siruela.

Van Manen, Max (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

— (2010). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós.

Weil, Simone (2001). La gravedad y la gracia. Madrid: Trotta.

Zamboni, Chiara (2010). Pensar en presencia. Inédito.

Zambrano, María (2000). Hacia un saber sobre el alma. Madrid: Alianza.

— (2007). Filosofía y educación. Málaga: Ágora.

— (2011). Notas de un método. Madrid: Tecnos.

17. En el contexto de una conversación hermenéutica que mantuvimos con las maestras que participaban en los estudios con docentes dentro de nuestra investigación, Inma Coscollà señaló que su trabajo no estaba en el contenido (la

división, los afluentes…); su trabajo estaba en el puente, en cómo acompañaba a cada criatura desde donde está hasta la división o los afluentes.

18. Las materias relacionadas con los procesos de planificación, desarrollo y evaluación del currículum (o de proyectos de intervención, en el caso de la educación social) tienen una tradición académica dominante apoyada en enfoques estructurales y concepciones fuertemente tecnologizadas que ponen la mirada en el hacer y no en el sentido de las acciones. Es una tradición muy potente, que ha permeado los programas y también la mentalidad de los estudiantes. Después de años de reflexión y de búsqueda de un sentido que entiendo que es más educativo para el trabajo en estas materias, permanece en mí la inquietud por mi responsabilidad como profesora.

19. Recupero aquí las palabras de Jan Masschelein (2006) en su texto Pongámonos en marcha. En él hace una distinción muy interesante entre sobrevolar el camino y caminar: «El camino no puede tocar a quien lo sobrevuela o, mejor dicho, no puede atravesarlo ni determinar su ruta. Quien vuela tiene o adquiere un cierto saber: el saber de un objeto que aparece ante un sujeto. Un objeto (objetivo) es algo que aparece desde una perspectiva determinada; algo que se lee (o se ve) desde una posición que depende de la intención del sujeto. […] Pero caminar no significa alcanzar o adoptar o cambiar una perspectiva […], ni tampoco adquirir o modificar un conocimiento determinado. […] Caminar es un ejercicio que implica una actitud límite que puede cambiarnos, pero no haciéndonos más conscientes, sino más atentos» (Masschelein, 2006: 24 y 25).

20. Núria ha escrito más sobre los diarios que nacían de las clases (2013). Otro texto de Núria que me inspira cada vez porque en él encuentro mucho de lo que me pasa en las clases, es decir, que me encuentro en él y en relación con él, es «Deseo de ser guía, tan solo, saber callar, tanto más… y encontrar las debidas palabras», publicado en el 2002 en la Revista Duoda, 23.

21. Lo cierto es que esta imagen de «aprender de cuerpo entero» me llegó de la mano de la maestra Assumpta, con la que Jordana de Castro Balduino (2013) hacía su investigación de tesis doctoral.

22. Hago esta afirmación en relación con aquello que se me ha hecho más evidente de las lecturas que más me han atrapado y conmovido de la Educación Infantil: Vivian Paley, M.ª Carmen Diez, Mara Dávoli, Loris Malaguzzi, Jordana

de Castro…

23. Este es solo uno de los cuatro talleres que realizamos durante la primera parte de la asignatura. Porque en esta parte desarrollamos una serie de talleres que ponían de relieve el cuerpo como lugar de experiencia: 1) el cuerpo que siente (y ensayamos con un taller de yoga); 2) el cuerpo que expresa (y ensayamos con un taller de danza); 3) el cuerpo que acoge (y ensayamos con un taller de fotografía); 4) el cuerpo que crea (y ensayamos con un taller de elaborar jabón)… Estos son los talleres que se me ocurrieron. Seguramente en otra ocasión serán otros; en cualquier caso, lo que me interesaba conectar era con aquello del cuerpo que… siente, expresa, acoge y crea.

¿Prepararse para la realidad?

Saber y aprender en la escuela y en la formación del profesorado

José Contreras Domingo

Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y solo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia nos preparamos para hacer lo mismo en el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todo.

(Dewey, 1969: 58-59)

«Quiero que me enseñes la didáctica que necesitaré». El fantasma de la realidad como reclamo para la formación

Hace unos años, en una tutoría, una estudiante molesta con el contenido y desarrollo de las clases me espetó: «Quiero que me enseñes la didáctica que necesitaré en la escuela». La demanda no constituía un hecho aislado en el conjunto de la historia de mi relación con aquel curso. Desde el inicio experimenté una falta de sintonía con la mayor parte del grupo, y con el ambiente en sí de clase. No les acababa de entender (en sus actitudes, modos de estar y reaccionar en clase), y percibía que una gran parte del grupo tampoco me entendía a mí. Las propuestas que les hacía para desarrollar los contenidos fundamentales del curso (alrededor de formas de enseñanza en educación primaria)[24] las vivían con mucha distancia y extrañeza, y mis intentos de crear formas de proximidad y relación (como por ejemplo, la propuesta que les hice de escribir y compartir en clase sus reflexiones pedagógicas) quedaron, en la mayoría de los casos, minimizadas en ciertos rituales de contenido reducido que yo viví más como una solución de compromiso por su parte, que no como una auténtica presentación o exposición de sus pensamientos o inquietudes. Por otra parte, la relación con aquella estudiante se volvió cada vez más tensa; yo percibía cada vez más su descontento y agresividad contenida. Aquel mismo día, tras su reclamación, intenté que pudiéramos hablar y que expresara con más detalle lo que pensaba, cuáles eran sus expectativas como maestra, etc. Le dije que ella podía encaminar su relación con la asignatura y sus trabajos mostrando en qué aspectos el curso no le respondía a sus expectativas y necesidades y cómo tanteaba otras aproximaciones más adecuadas a sus intereses. La conversación duró poco, porque en cuanto le propuse esto último, ella me respondió: «Yo nunca le diré a un profesor lo que pienso».

Para mí era evidente que lo que esta estudiante me estaba manifestando mezclaba muchos planos. Por un lado, su petición daba a entender que ella sabía más que yo acerca de la realidad de las escuelas y que, desde luego, lo que yo les estaba ofreciendo no servía. Por otro lado, también resonaba en su petición un

desacuerdo con las perspectivas pedagógicas que yo estaba proponiéndoles para la enseñanza en educación primaria, solicitándome otra perspectiva: la suya, la que ella necesitaría. Como también creo que se dejaba ver en su demanda su convicción –o su deseo– de la existencia de una didáctica operativa, concreta y eficaz, que no le requeriría a ella más que aplicarla, sin ambigüedades ni incertidumbres. Y atravesándolo todo, su explicitación de que «nunca le diría a un profesor lo que piensa» revelaba para mí una concepción pedagógica en la que no tiene lugar la relación personal ni compartir pensamientos, como revelaba también profundas desconfianzas hacia el profesorado en su conjunto, no sé si producto de alguna mala experiencia.

Más adelante recuperaré todos estos asuntos. Pero ahora quisiera hablar del efecto que tuvo en mí su petición. Porque aunque he vivido en muchas otras ocasiones situaciones desestabilizantes como docente (Contreras, 2003; 2011), esta la viví con toda crudeza como una cuestión acerca de la preparación para la realidad, generándome dudas e inquietudes sobre si estaba respondiendo a esta necesidad de los estudiantes. Y durante mucho tiempo, esta demanda de la estudiante de que les proporcionara la didáctica que necesitarían en la escuela, una didáctica que les preparara para la realidad, ha estado resonando en mí, en primera instancia, como una duda y cuestionamiento personal sobre si les estaba aportando algo a su formación y si no debería replantear de arriba a abajo la visión de la asignatura que enseño. Pero junto a este cuestionamiento, la demanda ha funcionado también como una petición de algo que simplemente sentía que no sabía resolver. ¿Qué didáctica necesitaba ella? ¿Cuál necesitaría en la escuela? Era evidente que yo no respondía a la necesidad de esta alumna (al modo en que la vivía y formulaba, al modo en que esperaba una respuesta). Y aunque podía entender que a lo mejor no les estaba preparando para la realidad, no conseguía articular, de un modo comprensible para mí y real para ellas y ellos, qué podría ser proporcionarles la didáctica que necesitarían para la escuela.

Por aquellos días, pensando en todo esto, escribía:

Pero ¿qué demonios es la realidad? ¿No es un subterfugio para afirmar y congelar visiones de las cosas que ya nos evitan la molestia de atender a lo que hay, a las muchas cosas que hay, a las cambiantes realidades? ¿No es un modo de hablar que sitúa la cosas del mundo como algo externo a uno, pero que alguien,

un alguien abstracto e impersonal, ya ha definido y fijado? Se afirma la realidad, parece, como un ente sin sujeto, y como algo con lo que uno no crea una relación como sujeto.

Y efectivamente, en lo que puedo apreciar en mis estudiantes, normalmente la apelación a la realidad funciona como un constructo en el que se proyecta algo que les supera, que está por encima de ellos, a lo que tienen que amoldarse,… pero que parece que ellos ya saben lo que es y cómo es. Y a veces usan esto como reflejo de sus miedos y sentimientos de impotencia ante lo que creen que ya viene dado, que es inamovible, que no podrán cambiar; pero también como modo de justificar posiciones propias, apelando a la defensiva a esa realidad inamovible: las cosas son como son, etc. Pero también entiendo que lo que dicen refleja que saben del mundo escolar que les espera, y que saben algo de la realidad tal y como se les muestra una y otra vez, como la han vivido y comprendido a lo largo de sus años de escolaridad.

¿Qué realidad, pues, hay que traer a la formación? ¿La realidad de quién? ¿La de niñas y niños con quienes nos encontramos en las escuelas, la de sus familias, la de los establecimientos escolares, la de los docentes? ¿Qué escuelas, qué docentes, que niñas y niños, qué familias?

¿Qué realidad? ¿La de las normativas y obligaciones? ¿La de las convenciones y tradiciones? ¿La de las trampas y subterfugios? ¿La de quienes crean otros espacios y relaciones por encima de normas y obligaciones?

¿Qué realidad? ¿La que se suelen encontrar muchos estudiantes de Magisterio en sus prácticas? ¿La que suelen vivir en las sustituciones en sus primeros años laborales, llegando –como me contó un antiguo alumno– a pasar por 17 escuelas en un curso?

En estas reflexiones se pueden apreciar algunas de las razones por las que no me era fácil encontrar una forma de atravesar de un modo convincente, para mí y para mis estudiantes a la vez, la demanda de la realidad. En parte, una petición como la de aquella estudiante me resultaba reduccionista, y en parte reflejaba una comprensión legítima que poseen los estudiantes de la realidad o de una parte de la misma, y que tiene que ver con una consciencia de las dificultades por las que previsiblemente muchos pasarán cuando vayan a las escuelas. Pero

también una petición así tiene que ver con una forma de colocarse ante la realidad, como aceptación de lo que ya parece venir dado. Y probablemente, para esa estudiante reflejaba su deseo de realidad; esto es, la realidad que ella quería para la escuela y para su trabajo docente. Y esto se cruza con el modo de colocarme yo ante la realidad y mi propio deseo de realidad para la escuela y para la experiencia de formación. O quizás debería decir mi deseo de realidad para ella, mi deseo acerca de cómo podría vivir ella su relación con la realidad ¿Es irresoluble esta discrepancia? ¿Cómo estar en ella con un sentido educativo, formativo?

A pesar de estas reflexiones, mi reacción inicial fue ponerme a buscar otros materiales y propuestas para confeccionar otro planteamiento de la asignatura «más realista». Esto no quiere decir que creyera que todos mis estudiantes sentían que lo que les planteaba no les servía. Más allá de mis sensaciones de poca sintonía con el grupo de aquel curso, sé que para muchos otros estudiantes la experiencia de realizar la asignatura les permite repensar el sentido de la tarea docente; empiezan a percibir dimensiones de la misma no siempre evidentes pero necesarias y presentes; se inician en la comprensión de algunas claves de lo que supone el quehacer educativo, de lo que deben atender y pensar, de lo que tiene de imprevisibilidad, de la necesidad de ponerse en juego personalmente, de atender a las demandas y necesidades de su alumnado, de aprender siempre de nuevo ante las realidades siempre cambiantes de cada grupo, de cada niña o niño, etc.; y empiezan a ver orientaciones y posibilidades prácticas para plantearse su futura docencia. Pero la reclamación de aquella estudiante evidenciaba algo que, aunque siempre he sabido (que no llego a todos, que no respondo a las expectativas, necesidades o deseos de todos), no siempre se me ponía delante con tanta claridad, ni me atrapaba con tanta fuerza como algo a lo que debía responder. Porque, aunque acepto que no todos mis estudiantes comparten las claves educativas que trato de transmitirles, también entiendo que todos son mis estudiantes y que todos –esta chica también– deberían tener la oportunidad de obtener de la asignatura algo que les permita avanzar en su camino de hacerse maestras o maestros. Por eso, más allá de mis primeras reacciones, y sin desestimarlas tampoco, fui comprendiendo que si la inquietud se me había quedado dentro, debía intentar vislumbrar algo para mis clases a partir de escuchar esta demanda, y conseguir entender con ella algo de mi trabajo y de mis estudiantes.

En este capítulo pretendo explorar estas preocupaciones acerca de una formación que se pregunta por la realidad, a partir de mi experiencia como profesor de

Didáctica en la formación inicial de maestras y maestros. Lo que sigue quiere ser una exploración desde mis inquietudes, mis prácticas y mis experiencias en mis clases, tratando de estar atento a lo que vivo y me mueve en la formación del profesorado. Y también a lo que percibo de mis estudiantes, a lo que veo que pueden elaborar o no de lo que les planteo como proceso de formación, y a aquello a lo que debo prestar más atención.

Entre los muchos asuntos en juego en la formación de profesorado hay siempre algo que tiene que ver con el modo de entender el saber: ¿Qué conocimiento (sienten que) necesitan como futuras maestras y maestros? ¿Y qué saberes trato de poner en juego y de movilizar en ellas y ellos? Pero la visión que puedan tener acerca de los saberes que necesitan como docentes está relacionada en gran parte con el modo en que entienden un aspecto central de su oficio: enseñar (transmitir o hacer accesibles) unos conocimientos. La pregunta por los diferentes saberes que necesitan para poder enseñar –y por las concepciones epistemológicas en que estos se sustentan– está efectivamente en el núcleo de la formación. Pero de modo diferente entre cómo lo suelen imaginar y representar mis estudiantes, y cómo trato yo de mostrarles, de hacerles ver, de abrirles como sentido y posibilidad para una enseñanza que sea educativa para todos ellos en su proceso de formación, como para sus futuros alumnos y alumnas.

Su sentido de la realidad educativa y escolar tiene mucho que ver con estas visiones epistemológicas que sostienen. Intentar abrir este sentido y los conflictos y dificultades que tanto mis estudiantes como yo atravesamos al hacerlo es lo que quiero explorar con este texto.

Comenzaré para ello preguntándome acerca de los múltiples sentidos de la realidad que se nos ponen delante cuando nos preguntamos por ella con una preocupación educativa, para después tantear lo que esta inquietud de la realidad mueve en mí a la hora de mirar a mis clases de Didáctica. Posteriormente, me centraré en lo que llamaré un conflicto entre epistemologías, más latente, o más patente, entre las diferentes maneras de entender el saber que se mueve en el desarrollo de las clases, y cómo vivo yo este proceso. Mi preocupación será en este momento mostrar mis tanteos y dificultades para abrirles perspectivas de enseñanza que puedan ayudar a su futuro alumnado a crear relaciones con la realidad, y no simplemente a saberse contenidos escolares. Para finalizar, mostraré lo que voy aprendiendo acerca de mi trabajo en la formación cuando voy abriéndome yo también a la pregunta por la realidad que hacen mis estudiantes.

La pregunta por la realidad en la formación del profesorado

¿Qué relación hay entre formarse como maestra o maestro y prepararse para la realidad de la enseñanza? ¿Cuál es «la realidad» de ser docente? ¿Ser maestra o maestro se define por «la realidad»? Yo diría que su sustancia, o su esencia o naturaleza, esto es, «lo que es» ser maestra o maestro, no se reduce a una cosa concreta, un hacer concreto, un conjunto de procedimientos y comportamientos. Por el contrario, se orienta por una intencionalidad, un deseo, una voluntad, un sentido que no se pueden traducir bien en «lo que es». O mejor, «lo que es» lleva incorporado un movimiento que hace siempre trascender en su sentido «eso que es». Y una cierta mirada revela en el hacer docente algo más que un simple hacer, porque no se puede disociar ese hacer ni del sentido con el que se realiza, ni de los significados con los que es vivido por quienes participan de él.

Cristina Mecenero, una maestra italiana, expone con suma claridad esta naturaleza del ser maestra como un hacer que se trasciende a sí mismo:

¿En qué trabajo? Me ocupo de estar cerca del comienzo; este es mi oficio. […] Estar cerca del comienzo parece fácil pero no lo es. ¿Por qué? Porque implica quedarse en contacto con lo esencial, con lo básico. Esta capacidad es un don del que todos pueden disfrutar y, al mismo tiempo, es un arte en el que hay que ejercitarse continuamente. […] Soy maestra de Primaria. Desde hace años estoy cerca de niñas y niños que comienzan a ir a la escuela, a escribir, a leer, a razonar en común, a orientarse en las dinámicas sociales, a experimentar muchas emociones… […] La madre les inicia en todo esto mucho antes que yo. […] Yo continúo, intentando iniciarles en los saberes fundamentales para usar el pensamiento y descubrir quién se es. (Mecenero, 2003)

«Estar cerca del comienzo» no es una definición idealista, ni idealizada de su

trabajo como maestra, ya que remite a un hacer concreto, pero en su descripción, su significado no se agota en un «estar», como un simple hallarse allí, sino que se abre, sin desligarse de prácticas concretas, a dimensiones sutiles e intangibles que forman parte de ese «estar». Las cualidades de la realidad son parte de la realidad, pero no cobran existencia sin una mirada que las rescata, sin unas vivencias que alguien tiene, sin unas sensaciones que alguien percibe, sin unas palabras que las nombran. Al realizar estos movimientos de sentido, la realidad se recrea, de tal modo que nunca llega a agotarse el significado de lo real (Zamboni, 1996: 34), porque parte de lo que le da existencia a lo real es el haz de relaciones en que se inscribe, el movimiento en que se observa, la historia de la que procede, la dirección a la que mira, a la que se dirige. Y por eso, lo real es siempre también una mirada a lo real. Lo simbólico abre siempre una dimensión inagotable subjetiva y lingüística. Lo cual significa también que la realidad depende de quién mira y percibe, y con qué lengua (Larrosa, 2010).

Prepararse para la realidad de las escuelas, de la enseñanza, del ser docente, abre necesariamente en su seno muchos huecos, muchas preguntas que deben ser sostenidas personalmente en la relación con el presente. Querer fijar lo que son las escuelas y la docencia en una serie de prácticas, procesos, atributos y contenidos que pueden ser acotados, descritos y transmitidos en el proceso de formación como la realidad, como una única realidad, toda la realidad, o la lectura correcta de la realidad, deja fuera lo que precisamente supone la realidad: el proceso constituyente, de encuentro, de experiencia, que entrañan siempre las vivencias, las miradas, las sensaciones y las formas de decirlas. Porque como dice Jorge Larrosa (2010: 109), «lo real no es cosa, sino acontecimiento». Y es que hay una vivencia de lo real, de la realidad, que tiene que ver con un sentido existencial, vital: cuando vivimos algo con intensidad y presencia; cuando experimentamos nuestra relación con el mundo, con los acontecimientos como algo que tiene su propia fuerza, su capacidad de captarnos, de adentrarnos, de agitarnos, de hacernos sentir vivos; cuando la realidad se nos presenta más allá de lo previsto y lo previsible, con su extrañeza, reclamándonos presencia, atención, escucha, apertura, aceptación, respuesta.

La realidad no queda expresada como conjunto de descripciones y prescripciones disecadas, porque también es real lo que no encaja en lo previsto, en lo dado, en lo conocido. Precisamente la experiencia, como irrupción de la realidad fuera de las previsiones y anticipaciones para la misma, revela así su naturaleza emergente. Y en los asuntos humanos, si algo se nos revela cuando las previsiones de lo real no se usan como legislaciones para lo que debe ocurrir, es

que lo imprevisto e imprevisible de lo humano y de los encuentros entre humanos se hace presente creando realidad.

Chiara Zamboni, partiendo del pensamiento de Simone Weil, defiende que lo real no se reduce a lo presente, a lo que es, sino que se mueve entre lo que es y lo que no puede ser; aparece así un espacio que a veces es no solo lo que puede ser, sino también lo que es pero no se dice, no se ve, no se muestra; lo que está por debajo: lo inaudito (Zamboni, 1996: 26-27). Si bien ella lo plantea respecto a cómo, en lo real del orden patriarcal, la fuerza femenina de nombrar el mundo y de realizar gestos y acciones es lo que no está previsto, lo que no tiene lugar en ese orden, siendo así la otra cara de lo real, también podríamos decir que hay muchas prácticas, gestos y modos de nombrar el mundo de la enseñanza y de la escuela que también están siendo la otra cara de lo real, lo que está por debajo, muchas veces sosteniendo y haciendo vivible y sensato ese mundo.

De un modo cercano, María Zambrano (1982) habla de la realidad como aquello que «nos resiste». Con esta expresión, en cierto modo ella afirma que justamente la realidad es lo que es. Pero el sentido en que ella expresa ese «lo que nos resiste» es sobre todo la presencia de la realidad más allá de nuestros conceptos y teorías con los que intentamos doblegar, someter la realidad, atraparla en nuestras previsiones conceptuales, en nuestra lógica:

> Podemos ante la imagen volvernos con ella hacia el pasado, aunque sea el pasado que acaba de pasar. Ante el concepto llenarnos de seguridad, de libertad, porque ya en lugar de seguir mirando a la realidad podemos dejarla abandonada puesto que ya hemos captado su «esencia», lo que importa de ella, ya la conocemos. Nos sentimos libres y dueños y si seguimos así, sustituyendo realidades por conceptos, podemos enseñorearnos de todo, más ese todo carecerá de… realidad, entendiendo por realidad lo que nos resiste […] (Zambrano, 1982: 162)

Así pues, atender a la realidad es estar más allá (o más acá) de nuestras previsiones, modelos y conceptos. Mirar la realidad, aceptar su presencia, nos vuelve otra vez a la noción de experiencia, de acontecimiento, abiertos a lo inesperado del encuentro (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Pero también nos

advierte respecto a lo que no podemos obviar, aquello ante lo que no podemos escurrir el bulto, aquello que no podemos negar. La realidad no es manejable a nuestro antojo; su «resistirnos» nos lo deja bien patente.

«brir la realidad, esponjarla, mirándola más allá de lo dado, de lo tangible, en sus huecos y en las preguntas que nos abre; mirar a lo que no se mira, y con otro lenguaje que nos permita ver; dejar el espacio de emergencia del acontecimiento, reconocer los espacios de indefinición, de indeterminación, preguntarse por su sentido como una dimensión de lo real; captar su presencia no predeterminada, la que se da en el encuentro; abrirnos a la realidad. Tras este recorrido ahora podría decir que prepararse para la realidad de la enseñanza tiene un profundo sentido formativo si consigue ser un encuentro con el mundo de la enseñanza para abrirlo en sus múltiples sentidos; porque ese encuentro con la realidad, entendido como una relación de apertura, puede ser una experiencia personal de apertura a la realidad no fijada de antemano, pero tampoco negada. No se trata, por tanto, de una adaptación a lo ya dado, ni de una negación de lo que es, sino una preparación para un encuentro recreador con la realidad. Una relación que crea mundo y subjetividad.

Así es como plantea Gert Biesta (2012a; 2012b; Winter, 2011) el sentido de la educación. Frente al histórico debate polarizado entre educación centrada en el niño, o centrada en los contenidos o asignaturas, este autor plantea que se trata de favorecer el encuentro y la conexión entre el niño (o en general cualquier sujeto de la educación) y el mundo: «implicarse con el mundo como sujeto de acción y responsabilidad» (Biesta, 2012a: 93). Una relación que no viene resuelta en ningún lugar, sino que debe siempre suceder, porque el mundo no es simplemente como lo queremos imaginar o proyectar. Pero tampoco viene este ya dado y acabado, sino que existe y se recrea en nuestra acción en él. Y de la misma manera, nosotros también nos recreamos en la interpelación que el mundo, la realidad, los otros nos hacen.[25]

Estas ideas sirven igualmente para pensar la cuestión de la formación como un irse haciendo maestro o maestra en la relación e interpelación que las realidades de la enseñanza y de la educación nos hacen, y en las formas de implicarse como sujetos de acción y responsabilidad, ampliando el sentido de la realidad educativa, abriendo la mirada a lo no mirado, a lo inusual, a lo imprevisto.

Pero, como es lógico, la afirmación anterior no evita la controversia respecto a la preparación para la realidad de la enseñanza, al plantearnos qué espacios y

experiencias del presente educativo ponemos en juego. Porque al proponernos una formación del profesorado como preparación para un oficio inserto en el mundo, en situaciones que siempre se particularizarán y concretarán en cada momento, en cada vivencia, la pregunta es cómo dar cuenta de una formación que no puede abarcar todo el mundo, todas sus realidades existentes; pero también cómo pensar y realizar una formación que cuente con la realidad, que no se desconecte del mundo. Que no se desconecte del presente, pero que no lo reduzca a su descripción, ni que anule su imprevisibilidad y su recreación, aquellas dimensiones de la existencia y de su dinamismo que le dan su capacidad de emergencia (Osberg y Biesta, 2007), de expresión imprevista de la vida.

En nuestros debates en el seno de nuestro grupo de investigación, estas inquietudes han aparecido en más de una ocasión; y normalmente han tenido el doble frente de la pregunta por la realidad: cómo nos interpela la realidad; pero también cómo interpelamos a la realidad. Por ejemplo, hemos conversado sobre la necesidad de acercar a nuestros estudiantes a la realidad, a lo que está pasando en la educación escolar en nuestro contexto (así, a lo que están viviendo en la actualidad las escuelas públicas en cuanto a exigencias, controles, obsesiones por los rendimientos, recortes, etc.). Y esto tanto para que sean conscientes de sufrimientos y dificultades en muchos contextos escolares, así como un modo de hacer ver la necesidad de nuevos impulsos y creaciones para defender y rescatar el sentido educativo para niños y niñas en las escuelas. También hemos hablado de nuestras dudas acerca de qué realidades mostrarles, qué tipo de prácticas, de docentes, de escuelas, etc.: si las más convencionales y extendidas, o algunas más excepcionales pero más interesantes pedagógicamente; y los posibles efectos que puede esto tener sobre los estudiantes (porque pueden ilusionarles y animarles en su apertura a nuevas realidades escolares y educativas; pero también pueden vivir algunos ejemplos reales pero excepcionales como imposibles para ellos –entonces los suelen llamar «utópicos» o «poco realistas»–, por lo que se crean efectos contraproducentes). O sobre las ambivalencias de las realidades escolares y de las prácticas del oficio, de sus contradicciones, sus claroscuros y, por tanto, las lecturas de la realidad que les mostramos. Nos preocupa también cómo contar con sus experiencias, como realidad vivida, y a la vez, cómo abrir nuevas lecturas de las mismas para captar sentidos y sinsentidos de lo educativo.

También ha sido motivo de conversación en nuestro grupo la propia situación que crea la concepción y organización de la formación de la que somos parte, al tratarse de un lugar de preparación apartado de la realidad para la que se

preparan. Así, en más de una ocasión ha surgido la ambivalencia que supone el hecho de que nuestras clases sean en el seno de la universidad y apartadas de las escuelas, o como en el caso de las asignaturas que enseño, en primer curso, apartadas incluso de los períodos de prácticas, que comienzan a tener en segundo curso. Lo vivimos con ambivalencia, porque, por un lado, reconocemos y aceptamos la parte de sinsentido que tiene esta separación; pero por otro, aunque bien sabemos que niños, maestras y escuelas son la realidad de su futuro oficio, también sabemos que la realidad concreta que conozcan en sus prácticas, y el modo en que elaboren su sentido no es la única realidad, ni la única mirada posible a la misma. Porque ¿hasta qué punto la realidad es solo la concreción particular de lo que se vive y el modo en que aprenden a mirarlo, a justificarlo o a criticarlo, o rechazarlo?

Y a la vez, es cierto que la formación en la universidad, al estar separada de las vidas concretas de las escuelas, de las experiencias y de la elaboración de las mismas que pudieran hacer, «inmersos en la realidad», se presta a una vivencia disociada entre el pensamiento y la realidad tanto en nuestros estudiantes como en nosotros mismos como profesorado cuando queremos poner en juego una realidad no presente. Vivirse fuera de la realidad para la que se preparan, que esta realidad a la que se dedicarán se viva como futuro y no como presente se presta siempre a imaginar (en muchas ocasiones con temor) que la realidad escolar nunca es la que le presentamos en las clases universitarias.

Pero por la misma razón, también vivimos con claridad que la propia experiencia de la formación, en cuanto experiencia educativa, es parte de la realidad para la que se preparan; y en este espacio real, la forma en que se vive, se piensa, se dice, puede generar –si es que llega a acontecer– la capacidad de preguntarse por el sentido de lo educativo y de crear realidad educativa en las propias experiencias que se viven si conseguimos que estas no sean experimentadas como mecanismos de repetición de los procesos escolares, sino como implicaciones subjetivas con lo que vivimos en los espacios formativos, transgrediendo el sentido con el que vienen dados los espacios institucionales. Así pues, nuestras propias clases nos llevan a preguntarnos acerca de la sensación de realidad con la que estas pueden ser vividas, en ese sentido más existencial del que antes hablaba.

Estas diferencias entre la formación inicial universitaria y la realidad escolar a la que se dedicarán (sea cual sea y como esta sea leída) generan en sí mismas una tensión. Sin embargo, esta tensión forma parte de la propia naturaleza y

contenido de la formación, ya que el sentido de la misma puede pensarse precisamente en este abrirse a nuevas experiencias y nuevas lecturas de la realidad y a nuevas formas de relación con ella. Porque la formación no puede separarse del hecho de que la realidad del oficio educativo no queda nunca resuelta en la realidad «dada», sino que va siempre a la búsqueda de comunicar, de dar a entender, de abrir su lado «intangible», su movimiento, su sentido, que son parte de la realidad de la tarea educativa. Esto tiene que ver tanto con la mirada, como con la acción, la cual requiere siempre encontrarse con lo imprevisible de las relaciones y del movimiento de la vida que acontece.

Y los conocimientos disponibles, tal y como lo entiende Mireille Cifali (2005), pueden ayudarnos en esta tarea de elaborar otras formas de mirar y de mirarnos, de descentrarnos, de preguntarnos por el modo en que tenemos configurada nuestra aproximación a la realidad, de encontrar nuevas relaciones entre las preguntas que nos despiertan las situaciones de enseñanza y nuestros supuestos y anhelos. Pero no pueden resolver nunca el encuentro educativo. Los conocimientos disponibles nos pueden proporcionar «puntos de referencia a la hora de interrogarnos sobre lo vivo en cada situación» (Cifali, 2005: 180), pero no nos resolverán nuestra relación con la realidad, ya que esta no puede disociarse del encuentro singular, de los gestos, de su recepción, de la invención del momento en busca de lo adecuado a la situación: «la respuesta debe buscarla uno mismo, ya que no vendrá de otra parte» (Ibídem: 178).

Mis clases de Didáctica, al encuentro con la realidad

Las asignaturas que tengo a mi cargo, aunque en el actual plan de estudios están divididas en dos y con títulos largos y pretendidamente descriptivos,[26] tienen como contenido y como enfoque lo que para mí se corresponde con la Didáctica. Tal y como yo las entiendo, tal y como yo entiendo la Didáctica, ambas se preocupan, en esencia, de los procesos y las relaciones educativas en los contextos escolares, del enseñar y aprender y de la tarea docente. La enseñanza de la Didáctica tiene dos características que a mí siempre me han preocupado: una es que esta materia trata de lo que hacemos: enseñar, aprender, ser maestro o maestra, ser alumna, alumno, estudiante. La otra es que aquello de lo que trata es la esencia de aquello a lo que se dedicarán como oficio. El corolario de ambas características es que lo que hacemos es aquello a lo que se dedicarán. Por otra parte, estas obviedades acerca de la enseñanza de la didáctica acarrean muchas consecuencias y controversias. Ahora, «la realidad» ya no está solo fuera, sino también dentro, y se nos abre la pregunta sobre la realidad de nuestras clases y el juego de consonancias y disonancias entre lo que vivimos, aquello de lo que hablamos y aquello a lo que nos referimos.

En las clases, todo lo que hacemos tiene como referencia: las relaciones educativas, quiénes las viven y cómo cuidarlas; en qué consiste enseñar y cómo hacerlo; qué vale la pena saber y de qué depende; cómo cuidar el aprender; en qué consiste ser docente. Y evidentemente, lo que vivimos en nuestras clases en la universidad proporciona significados y contenidos concretos a todos estos asuntos. Las clases –cualquier clase– consisten en modos particulares de vivir esto. Pero en las de Didáctica, mientras vivimos de ciertas maneras todos estos aspectos, además los convertimos en materia de estudio. Y yo me doy cuenta de que tengo muy desarrollada la sensibilidad con relación a esto de que «tratamos de lo que hacemos». Lo cual solo quiere decir que muy a menudo me cuestiono qué tiene que ver lo que hacemos con lo que tratamos.

Este preguntarme me ha llevado a ser más consciente de las desconexiones o disociaciones entre lo que tratamos y lo que hacemos, así como a interrogarme acerca de qué relación deseo entre una cosa y otra. Porque, efectivamente,

hablamos sobre niños en la escuela, como también de cómo lo vivieron y se vivieron ellos cuando eran pequeños; pero ahora son jóvenes preparándose para un oficio, y la Universidad tiene claves de organización y pretensión que no coinciden con las de las escuelas y la educación obligatoria; como también puede entenderse que ser profesor de universidad no es exactamente lo mismo que ser maestro de Educación Primaria. Sin embargo, a pesar de las diferencias, hay hilos conductores –acerca del sentido educativo de las relaciones y procesos de enseñanza, o de en qué consiste enseñar, aprender y saber y cómo cuidarlo, o sobre la tarea docente– que para mí conectan ambos mundos y comparten un mismo sentido y propósito. Y lo que busco promover en mis clases, y lo que me gustaría que pudiéramos vivir y experimentar, se mueve por las mismas inquietudes de aquello que aspiro a abrirles como sentido educativo para la educación en general, y, por tanto, también para la suya en estos momentos, lo mismo que para la educación básica y para su futura tarea como maestras y maestros.

Esta búsqueda de conexiones me sirve para ser más consciente de la propia problematicidad de las ideas pedagógicas que intento transmitirles, ya que puedo experimentar en mí las tensiones personales e institucionales que acarrean. Es como intentar hacerme interpelar por las propias ideas que trato de comunicarles. Porque creo –y esto también intento hacérselo llegar a mis estudiantes y a mí mismo– que el saber pedagógico no es solo un conjunto de ideas; lo pedagógico no puede ser un pensamiento que no pase por el cuerpo, por la propia historia vivida. Lo pedagógico tiene que mover el ánimo, no solo excitar el intelecto; tiene que ser, como diría María Zambrano (2000: 73), «una forma activa de conocimiento». Solo en la vivencia, en la experiencia personal acerca de situaciones, relaciones, conflictos, emociones, decisiones y acciones puede removerse y resolverse en cada uno su saber pedagógico.

Jean Clandinin (1993) propone una concepción narrativa sobre el saber pedagógico y el proceso de aprender que me parece sugerente. Para esta autora, el saber y el aprender se integran en la historia personal: sostenemos nuestro saber pedagógico como un saber personal configurado en la historia que cada uno ha vivido y en los relatos que nos hemos contado de esa historia. Nos vivimos desde esa historia y desde ese relato. Viviendo otras historias y la posibilidad de contarnos otros relatos vamos reconfigurando nuestro saber pedagógico personal, que es, en definitiva, el que tenemos como saber no desconectado de nosotros mismos; esto es, como saber desde el que vivimos y actuamos. Estas ideas de Clandinin me reafirman en la importancia de pasar por

el cuerpo, por la vivencia, por la experiencia aquellas inquietudes pedagógicas que trato de abrirles, y no solo de comunicarles.

Entre lo que hacemos (vivir procesos de enseñanza en la universidad) y aquello de lo que tratamos (procesos de enseñanza en educación escolar) no busco tanto identificación, coincidencia, como que pueda darse una comunicación de sentidos y la interrogación pedagógica acerca de lo que vivimos y realizamos. Me interesa volver sobre lo vivido, tratando de elaborar sentido desde ahí (aunque sea un sentido problemático, o consciente de sus contradicciones, pero un sentido conectado a la pregunta por lo vivido) para que puedan elaborarlo como saber pedagógico no disociado de sí. En ocasiones, algunos estudiantes cuestionan qué tiene que ver lo que vivimos con lo que decimos. Pero muchas veces soy yo quien intenta impulsar este pensar, poniendo en relación una cosa con la otra. Consciente de mis limitaciones y contradicciones, así como de las restricciones institucionales, y consciente también de las diferencias entre la educación obligatoria y la formación universitaria, mi preocupación no es tanto la coincidencia entre lo que hacemos y lo que tratamos como buscar la relación entre palabra y vivencia (o realidad) en las clases.

No es la clase como ejemplo, sino como pregunta pedagógica en primera persona: acerca de lo que hacemos, de lo que decimos, de lo que nos pasa. Es pensar nuestra palabra y nuestra realidad en las clases no necesariamente como sintonía, sino como interrogación: acerca de lo que buscamos y de lo que deseamos, acerca de lo que sabemos y de lo que no sabemos, de lo que podemos y de lo que no; acerca de las dificultades, de las limitaciones, de las contradicciones; o de las discrepancias en el seno del grupo, etc. Y pienso que el propio abrir la pregunta es ya una experiencia sobre aquello que trato de transmitirles acerca de la enseñanza, de las relaciones educativas y de en qué consiste ser maestra o maestro: una experiencia que pone en primer plano, como modo de saber pedagógico, la necesidad de pensar y pensarse, al hilo de lo que vamos viviendo y comprendiendo. Un modo en el que intentar experimentar un saber pedagógico personal, no disociado, que pone en práctica y a la vez se pregunta qué puede ser enseñar, aprender, saber, ser estudiante, ser docente. Con el deseo de que todo esto pueda ser una vivencia para mí, como enseñante siempre en proceso, y a veces en crisis, espoleado por mis búsquedas, o por las demandas, o los desencuentros con mis estudiantes. Y para ellas y ellos, ahora como estudiantes, y más tarde como docentes que serán. Pero también como un deseo para las experiencias de saber y aprender que puedan favorecer a los niños y niñas con quienes vivirán su quehacer como enseñantes.

Vivir y aprender en nuestras clases y en las escuelas

Este encadenado, no siempre evidente para mis estudiantes, es el que a mí me moviliza en mi búsqueda pedagógica: saber que, de diferente manera, mis estudiantes y yo estamos en un proceso de indagación acerca de qué es enseñar y qué es ser docente, qué vale la pena saber y cómo alentar y cuidar ese proceso; y que todos juntos estamos comprometidos con estas preguntas en relación con las niñas y los niños que tendrán a su cargo como maestras o maestros, de manera que sus futuros alumnos también puedan vivir su experiencia de enseñanza como una indagación acerca de qué vale la pena aprender y saber y cómo vivir ese proceso. Por eso, lo que pretendo poner en juego en mis clases, a sabiendas de las diferencias, no puede disociar el sentido de lo que hacemos de la pregunta por aquello que podrían vivir en las escuelas. ¿Qué tiene que ver el modo en que vivimos y aprendemos en nuestras clases con los modos posibles de vivir y aprender con niñas y niños en las escuelas? ¿Qué tiene que ver saber y aprender en mis clases con lo que podría ser en un futuro en las suyas?

Entiendo que el sentido de la educación escolar es proporcionar un tiempo, un lugar y unas relaciones en las que ayudar y acompañar a niños y niñas en la oportunidad de ampliar sus horizontes y recursos de relación con el mundo tanto exterior como interior: cómo comprenden y se relacionan con el mundo, cómo se entienden y se expresan en el mundo (Biesta, 2012a). Soy consciente de que esto choca con la mirada propagada del mundo escolar y del enseñar y aprender en un contexto de creciente presión por los rendimientos y por las pruebas externas y estandarizadas de evaluación. Pero la mirada al aprendizaje de niños y niñas en la escuela puede atender no solo a lo que demuestran que han aprendido, sino al significado vital y personal con el que lo viven y le dan sentido a lo que aprenden y al modo en que lo hacen. Frente a una mirada estrecha, que pone el acento en acumulaciones cognitivas de conocimientos y destrezas, con un sentido instrumental (aprender para demostrar ante otros que se aprendió), también podemos ampliar la mirada para preguntarnos por el sentido propio, personal, en el que se inscribe lo que se aprende; o para preguntarnos por los nuevos sentidos personales que abre ese aprender en el contexto de sus vidas (Biesta, 2012c; Contreras, 2009). Frente a la lectura institucionalizada de la

realidad, hay más dimensiones de lo real, hay más realidades que mirar y a las que buscarle expresión. Y muchas maestras están preocupadas por esta mirada. Hay otras historias y otros relatos que se pueden contar y que pueden dar lugar a ensanchar la realidad. Por ejemplo, podemos ver niños con sus vidas, y no solo alumnos. Y podemos preguntarnos por lo que necesitan para crecer con equilibrio y dignidad, en vez de estrechar la percepción educativa preguntándonos solo por lo que el currículum oficial y «la sociedad» (ese ente abstracto e interesado) requiere de ellos.

Desde una perspectiva narrativa, Jean Clandinin (1993; 2005; Clandinin et al., 2006) propone preguntarse por el sentido de la educación, de aprender y de saber, en el horizonte de las historias de quienes aprenden. Y entender que aprender y saber es siempre un proceso vital, personal en el que uno va asentando o reconfigurando su historia y el relato que se cuenta de ella. Tomar esto como lo que hay siempre en la base de lo educativo permite imaginar el proceso escolar como la oportunidad de compartir experiencias de enseñanza y aprendizaje con los niños y niñas que les permitan reelaborar nuevos relatos con los que identificarse, esto es, nuevas versiones acerca de quiénes son en relación con el mundo, qué desean y qué nuevas historias podrían iniciar. Todos nos vivimos siempre desde una historia y desde el relato que nos hemos contado (o que hemos aceptado como versión). La experiencia educativa puede ser entendida como la oportunidad de vivir nuevas historias de enseñanza que nos permitan recontarnos ese relato y poder así abrir la posibilidad de nuevas versiones desde las que vivirnos. Todos tenemos un saber, como experiencia de relación con la realidad, y nos contamos y nos vivimos desde ese saber. La experiencia educativa, como experiencia de saber, supone poderse vivir desde una nueva versión de la propia historia que amplíe el horizonte del mundo y de su comprensión, y que abra el futuro. Todo esto no hace más fácil la enseñanza, pero le da una dimensión de sentido desde donde mirarla y planteársela: desde la comprensión de que la enseñanza y el aprendizaje son siempre una experiencia de vida.

Este sentido no es muy diferente del que para mí tiene el de la formación del profesorado. Porque en la misma línea de lo anterior, prepararse para ser maestra o maestro tiene que ver sobre todo con ampliar la relación con nuevas percepciones, sentidos y posibilidades para el mundo de la enseñanza. Siguiendo de nuevo a Clandinin, formarse como docente es indagar en las historias que tenemos elaboradas acerca de la enseñanza y poder volver sobre ellas, abriendo la posibilidad de nuevas captaciones, nuevos ingredientes y versiones que nos

permitan recontar esta historia, fijándonos en dimensiones y sustratos no atendidos, viéndole nuevos sentidos para podernos así pensar desde un nuevo relato que abra a su vez nuevas formas de vivirnos como docentes.

Tanto la educación escolar como la formación docente tienen que ver con ampliar el sentido de la realidad, abriendo nuevas posibilidades y deseos a la relación con ella, al permitir retomar la propia historia y pensarse de nuevo, a partir de sí y a partir de lo que aquello que se convierte en materia de estudio y aprendizaje nos abre como nuevos sentidos, misterios o deseos. Pero eso significa siempre entender la educación como una experiencia que engloba toda la realidad personal en el proceso de aprender y saber. Más que aprender «cosas», se trata de un proceso y de una evolución personal en relación con lo que la experiencia de aprendizaje ha movilizado interna y externamente. Es elaborar un nuevo relato desde el que vivir como aprendiz o como persona con un cierto saber, como persona que establece ciertas formas de relación con la realidad (con las cosas, con las personas, consigo, con el mundo). Más que aprender cosas, es evolucionar en ese ir teniendo y formando su propio caminar, su propia forma de saber, de ir sabiendo.

Esto supone, entre otras cosas, entender la formación en relación con el mundo de la enseñanza escolar, pero no necesariamente en coincidencia con él. Es un juego de consonancias, disonancias y resonancias, para que pueda darse en cada uno la relación de apertura con la realidad, que es, como proponía unas páginas atrás, una apertura a la realidad y una apertura de la realidad. Es abrirse al mundo y abrir el mundo. Abrirse a sus significados no dichos (lo inaudito, la otra cara de la realidad), a sus potencialidades y sugerencias, a su interrogación.

Entender la Didáctica y la formación del profesorado de esta manera supone poner la mirada más allá de las adquisiciones y destrezas cognitivas, que parece ser la preocupación predominante en las formas oficiales de la educación y de la formación del profesorado (Biesta, 2012c). Porque lo que cuenta es verse cada uno en la historia personal en movimiento, en una indagación acerca de lo que se aprende, que es siempre una indagación personal acerca de sí mismo en relación a aquello que se estudia: «un saber en conexión» (Belenky et al., 1986; Hogan y Clandinin, 1993). Y como maestros, lo que cuenta es verse en esta historia personal desde la que nos vivimos y tener la oportunidad de nuevas versiones que nos permitan contarnos y vivirnos desde otro lugar, desde nuevas formas ampliadas de pensar acerca del saber, el aprender y el enseñar. La mirada es más existencial que cognitiva (Winter, 2011), porque formarse como maestro o

maestra es mantener una conversación consigo misma y con otras y otros acerca de las preocupaciones fundamentales del oficio docente; una conversación en la que abrir la posibilidad de verse desde otra narración.

Las clases como un viaje incierto

Entender la experiencia de aprender como la posibilidad de elaborar nuevos relatos desde los que verse y vivirse es para mí una manera de verme y vivirme como profesor de estudiantes de Magisterio; una manera que he ido clarificando en la relación entre mis experiencias e inquietudes y la perspectiva y el lenguaje que me ha proporcionado la lectura de los textos de Jean Clandinin. Y tiene mucho que ver con las formas en que he ido conduciendo mi trabajo en la formación, en el que intento transmitir a mis estudiantes el sentido del saber de la experiencia, esto es, la necesidad de un saber que no solo se posee, sino que se siente en vinculación personal y abierto a la experiencia siempre naciente y contingente del mundo, en particular del mundo de las relaciones y prácticas educativas (Contreras, 2010, 2011, 2013). Como también tiene que ver con que entiendo el aprendizaje como un modo de crear y explorar relaciones propias, subjetivas, con la realidad de las cosas, mediadas por las relaciones personales y por las aportaciones del conocimiento, de la cultura, de las experiencias que se viven (Contreras, 2009). En ambos casos, aprender y saber suponen una implicación personal, un ponerse en juego personalmente, partiendo de lo que pensamos y sabemos, y entrando en relaciones de intercambio con otros y con diferentes aportaciones y experiencias para poder repensar y reelaborar nuestra versión de las cosas. Saber significa para mí encontrarse en un nuevo punto de la trayectoria personal, disponiendo de nuevos recursos de relación con la realidad; y como tal, se aprecia en estas nuevas formas de relacionarse con la realidad. Y por lo que se refiere al saber didáctico, entiendo que es, por encima de todo, la posibilidad de mirar de nuevas maneras la realidad educativa, ver con nuevos ojos a los niños e imaginarse iniciando y sosteniendo relaciones y procesos con sus alumnos en los que estos puedan contar con quienes son y lo que viven y sienten, como un apoyo desde el que afrontar las nuevas experiencias de relación con la realidad.

Pero que yo entienda por aprender y saber todo lo anterior no quiere decir que el proceso de realización de las clases y la vivencia de estas ideas en ellas sea siempre o con todos fácil y fluido. Ni que siempre entiendan y/o compartan lo que trato de transmitirles. Ni que lo que llegamos a vivir y a realizar en las clases

alcance a cobrar el significado que yo quería comunicar. Precisamente porque aprender es siempre una experiencia que se vive desde la historia personal, que confronta una versión desde la que se interpreta y vive la realidad; y precisamente porque el tipo de aprendizaje y de saber que trato de vivenciar en mis clases no se reduce a la simple intelección de ideas, sino que busco que las pongan en relación personal; y debido a que lo pedagógico es siempre un campo de controversias y dilemas, pero sobre todo un campo plural de visiones y versiones sobre lo educativo, lo deseable, lo posible o lo alcanzable, es habitual que, en el proceso de las clases, pasemos por desorientaciones, desconciertos e incomodidades, o a veces malestares.

Suelo decir, de la forma en que me planteo las clases, que concibo el curso como un argumento que se va desplegando, más que como un conjunto de temas y tareas desconectadas (aunque no siempre tengo la seguridad de que sea así como lo experimentan mis estudiantes). Sin embargo, influido ahora por la perspectiva de Clandinin, probablemente la imagen del argumento que se despliega pone demasiado énfasis en el aspecto intelectivo, y no expresa algo presente en lo que a veces ocurre a lo largo del curso, ni algunas sensaciones que me impulsan en lo que les planteo y trato de animar y sostener como desarrollo de la asignatura. Por eso, ahora diría mejor que de algún modo mi aspiración es a que vivamos una historia, la historia de un recorrido, un viaje. Este viaje está anticipado en ciertos puntos del recorrido, pero lo que será como vivencia y aprendizaje no lo puedo saber con antelación, ni para ellos ni para mí. A pesar de las referencias previamente fijadas (tareas, lecturas, contenidos), la vivencia del viaje depende de los acontecimientos, las subjetividades, las relaciones, las conversaciones y, a veces, variaciones en el recorrido previsto. La trama que va surgiendo le confiere una cualidad especial, y configura una historia particular. Parte de las tareas que les propongo tienen que ver con este recuperar lo vivido en el curso para que se cuenten lo sucedido, lo que les ha sucedido, de forma que el viaje realizado no se viva como una sucesión de estaciones aisladas. Pero en cualquier caso, lo que sea el contenido real y los aprendizajes del curso son desconocidos a priori para todos, y singulares para cada uno.

Y en esta trama que vamos componiendo y viviendo es especialmente importante para mí estar atento a lo que sucede, las cuestiones que se les despiertan, sus desorientaciones, o los cuestionamientos que me hacen. Entiendo que es aquí donde de verdad empieza mi trabajo: al intentar comprender lo que va sucediendo como clase y como reacciones singulares, e intentar tener en cuenta todo ello en la continuación del recorrido para que el proceso pueda

adquirir sentido. En ocasiones, consigo recuperar lo que va surgiendo y devolverlo como parte del recorrido. Pero hay otras en las que no soy capaz de entender lo que ocurre, o no consigo hacer algo valioso con ello, o me encuentro en un viaje que ya lleva una marcha en la que no me encuentro capaz de atender a algo que supondría un comenzar de nuevo, desde otro lugar, o por otros caminos. Muchas veces, lo que va sucediendo señala cuestiones de gran calado que me requieren, más que una reorientación momentánea, un repensar el sentido de lo que voy haciendo, el modo en que vivo lo que pasa, y el pensamiento pedagógico que me reclama. Se me abre así la oportunidad de una indagación sobre mi experiencia con el deseo de volver sobre lo ocurrido y sobre la forma en que he ido componiendo el relato de lo pasado, y buscar nuevas comprensiones que me ayuden a pensar mejor acerca de la naturaleza de mi trabajo en la formación del profesorado y de lo que debo tener en cuenta y aprender sobre él.

Un conflicto entre epistemologías

Con este espíritu de indagación querría ahora abrir un proceso de exploración acerca de un aspecto clave en el proceso de formación de enseñantes: la visión sobre el conocimiento escolar. Me parece importante hacerlo aquí, porque el conocimiento debería representar una mediación significativa en las formas de relación con la realidad. Así pues, vuelvo al inicio de este texto, a la escena en la que la estudiante me reclamaba la Didáctica que ella necesitaba, para retomarla ahora en relación con las diferentes formas de entender el conocimiento que creo que había tras esa demanda y que representan para mí una tensión fundamental de la formación didáctica del profesorado. Una tensión alrededor de las distintas maneras de entender el saber; un conflicto entre epistemologías.

Se trata de un aspecto central que ya llevo un rato tanteando cuando he presentado la noción de saber y aprender que trato de sostener en mis clases, pero que ahora querría abordar a partir de lo que he ido viviendo y entendiendo a lo largo de los años, y en particular querría mostrar alguna parte de todo esto a partir de algunas vivencias de un curso concreto[27] en la asignatura de Planificación, Diseño y Evaluación. Pretendo contar un hilo de mis clases que gira alrededor de estas cuestiones, esto es, de las vicisitudes que vivimos al intentar clarificar y profundizar en el sentido del saber y cómo favorecerlo en la enseñanza en Educación Primaria. Porque me doy cuenta de que, como en toda comprensión de las cosas, como en toda relación con el mundo, incluido el mundo de las ideas, lo que hay en juego no es solo lo que se comprende o no, sino nuestras historias, con un pasado desde el que nos vivimos, con un futuro imaginado y con un presente las más de las veces confuso. Al contar esta historia quisiera mostrar (y mostrarme) cómo, en la brega de lo que nos va sucediendo en clase, voy intentando abrir y sostener una forma de entender el saber y cómo lo viven mis estudiantes. Y al volver sobre esta historia confío en poder aprender algo acerca de lo que significa «enseñar a enseñar», entendiendo el conflicto entre epistemologías como una de las piezas clave que se mueven en el proceso.

Creo, efectivamente, que tras la preocupación general acerca de lo que pueda entenderse como preparación para la realidad, y tras la petición de aquella

estudiante acerca de lo que yo acabé entendiendo como la reclamación de «la didáctica que ella necesitaría en la realidad», se esconde un conflicto respecto a lo que se entienda por saber y por cómo se entiende la relación entre saber y realidad. Un conflicto epistemológico en el que puedo reconocer tres planos: uno de ellos tiene que ver con el saber que deben enseñar a sus futuros alumnos y que estos deben aprender; otro, se refiere al saber que esperan recibir y aprender mis estudiantes, esto es, cuando se colocan como alumnos en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, y el tercer plano afecta al saber profesional que piensan que necesitarán como futuros docentes. Los tres planos están mezclados en muchas ocasiones y suelen manifestar una misma naturaleza acerca de lo que es el saber, o de lo que es el conocimiento y cómo se elabora, se crea o se construye; y también lo que pueda significar aprender un saber, un conocimiento o unos conocimientos.[28] Una epistemología implícita, asimilada en gran medida a partir de sus vidas escolares.

Una posible forma de traducir aquella demanda de mi alumna, y que expresaría la que creo que era su epistemología implícita en estos tres planos, sería la siguiente: «Lo que tienen que aprender los niños es algo claro y definido: unos contenidos; yo tengo que saber cómo enseñárselos, y la asignatura de Didáctica es el conjunto de contenidos que me trasmiten esto que yo tengo que saber». Esto es, predomina una noción de enseñanza más relacionada con la transmisión de conocimientos («contenidos»), que no con favorecer la relación de sus alumnos con la realidad. No creo estar siendo demasiado fantasioso al suponer esta imagen epistemológica en su reclamación, y, en cualquier caso, variantes de la expresión anterior están presentes o se dejan entrever en algunos comentarios o preguntas de mis estudiantes. Y no me cuesta percibirlo así, porque tampoco es algo lejano a mi historia escolar, a mi proceso durante mucho tiempo de aprender y saber y a la imagen acerca de lo que era el conocimiento y cómo se adquiría.

Como estudiantes, suelen llevar una larga trayectoria en la que se han vivido más como receptores de conocimientos que no como creadores o elaboradores de saber. Con una historia en la que puedo reconocerme en sus elementos clave –y como también detallan Hogan y Clandinin (1993) al verse con sus estudiantes en situaciones parecidas– han aprendido a aceptar como conocimiento aquel que venía en los libros de texto, o que procedía de los apuntes tomados en clase, y que era el que debían aprender y demostrar que sabían. Han vivido y comprendido que las formas en las que tienen que manifestar lo que hayan aprendido debían estar previamente establecidas, por lo que una parte importante de lo que se aprende como conocimiento es su formato, sus rituales. Han

aprendido que ellos no debían aparecer en la expresión de su conocimiento, empleando siempre fórmulas en tercera persona e ideas abstractas e impersonales; o en todo caso, las ideas personales eran siempre las de otros, aquellos reconocidos como pensadores o científicos.

Han interiorizado que las instituciones académicas se justifican por ser el lugar en el que se transmiten conocimientos; que estos ya están acabados y organizados en disciplinas; que lo importante es comprenderlos y saberlos, y que es después cuando se aplican a algunos ámbitos de la realidad, normalmente para demostrar o ejemplificar algún aspecto de esa realidad ya acotada, o bien para verificar que efectivamente han aprendido el conocimiento, y no tanto que hayan podido comprender algo de la realidad. Y han aprendido que las disciplinas son fundamentalmente conocimientos ordenados, colecciones informativas de datos que contienen muchas clasificaciones que «ordenan la realidad»; y que lo que cuenta es este orden como forma de acercarse a la comprensión de lo que trata el conocimiento. Producto de las prácticas examinadoras en las que han tenido que demostrar el dominio de unos conocimientos, suelen vivir que el saber tiene que ver con un sistema de conocimientos del cual puede demostrarse que «se saben», esto es, que pueden reproducirse o aplicarse (Barnes, 1992). Esto alimenta la idea de conocimiento como «conocimientos», como conjuntos acumulables de saberes, como sistemas de ideas encapsuladas que pueden poseerse y reproducirse (Eisner, 1998: 244). Son formas exteriorizadas y despersonalizadas de conocimiento, formas desconectadas de sí (Belenky et al., 1986; Hogan y Clandinin, 1993; Blanco, 2006).[29] Y esta visión del conocimiento y del aprendizaje está presente de un modo entrelazado en la manera de entender el conocimiento que tendrán que enseñar y en su manera de afrontar el aprendizaje de la Didáctica.

En su obra ¿Tener o ser?, Erich Fromm (1978) plantea que tener o ser representan dos formas de existencia, dos maneras de relacionarse con el mundo. Y estas modalidades tienen también sus efectos sobre las formas de vivir el aprendizaje y el conocimiento. Para quien tener es la manera principal de relacionarse con el mundo, aprender se vive como el modo de retener conjuntos fijos de pensamientos o teorías para ser almacenadas; conservar lo aprendido es su aspiración, no producir ni crear algo nuevo con ello. Y las ideas que no puede definir claramente le causan temor, como todo lo que cambia y no puede ser controlado. En el modo de «ser», por el contrario, aprender tiene que ver con un proceso personal de transformación, afectado por las ideas o pensamientos, a las que se responde de manera productiva, generando nuevas preguntas, nuevas

ideas y perspectivas.

Desde estas dos modalidades de existencia, está clara la diferencia entre tener o poseer conocimientos y conocer o saber como un proceso más interior de entrar en la realidad de las cosas para saber más. «En el modo de ser, el conocimiento óptimo es conocer más profundamente. En el modo de tener, consiste en poseer más conocimientos» (Fromm, 1978: 54). Así pues, en el modo de ser, aprender y saber suponen una implicación subjetiva que se abre a nuevas formas de ser y de relación con la realidad. Sin embargo, como señala Fromm, nuestra sociedad tiene una visión más relacionada con la adquisición de propiedad, la posesión de bienes y el dominio de las cosas, por lo que acentúa las formas de conocimiento como posesión y no las de transformación personal.

Estas dos formas de existencia (y quizás toda la gama de posibilidades entre una y otra) muestran las diferentes maneras en que los estudiantes viven no solo su visión del conocer y del aprender, sino también sus facilidades o sus dificultades para adoptar otras formas diferentes a las que estaban acostumbrados por su historia escolar. Mientras que para algunos una propuesta que busca que los estudiantes puedan crear con ella una relación interna, generando su propio pensamiento, puede ser un estímulo y una liberación; para otros puede suponer una incertidumbre, un riesgo y un temor.

Es comprensible entonces que para algunos estudiantes, hacerles partícipes de un proceso de formación institucional en la universidad, desde otro lugar que no pone el centro en la posesión de conocimientos impersonales, ni en la aplicación instrumental, no les resulta fácil. Intentar vivir –y que entiendan, acepten y valoren– otros modos de saber y conocer no es fácil, ni les resulta cómodo. No es fácil que empiecen a contar consigo mismos como poseedores de pensamiento propio y generadores de saber, que consideren el proceso formativo como un intercambio de pensamiento y un intento de vivirse desde otro lugar como futuros docentes, gracias a diversas aportaciones y miradas (a lecturas, teorías, experiencias, al intercambio vivo de ideas en clase, etc.) para que elaboren sus propias visiones de las cosas; un modo de estar y hacer en clase que no busca garantizar la transmisión de una disciplina, sino más bien vivir y pensar con las preguntas que esta disciplina tiene para nosotros en el proceso de formarnos como docentes o para imaginarnos con las propuestas y experiencias que esta nos trae.

No es fácil, en general, para quienes han vivido una escolaridad centrada en

«tener conocimientos»; pero menos aún para quienes se relacionan con el mundo desde esta forma de existencia, que Fromm llama tener. El proceso en el que trato de introducirles les pide abandonar una historia desde la que se viven como estudiantes y elaborar mientras tanto otra diferente, tornándose confusa por momentos la base sobre la que se sostienen. Es como desmontar el suelo en el que pisas, mientras intentas construir otro: no es extraño que se produzca incomodidad, vacío, vértigo, riesgo; y que te preguntes por qué este cambio si ya estabas bien con el suelo anterior, al menos no te caías.[30] Y no es un asunto menor en este riesgo el hecho de que estamos insertos en el engranaje de la institución escolar, dependientes de un sistema de calificaciones. Y las calificaciones se convierten en un terreno delicado y resbaladizo (para ellos y para mí) cuando hablamos del ser y no del tener. Demostrar la posesión y dominio del conocimiento es menos comprometido que depender de la manifestación y el juicio ante la implicación subjetiva y la transformación personal. ¿Se puede evaluar y calificar el conocer desde el «ser» sin convertirse en un juez moral o ideológico? ¿No es más sencillo todo si reducimos el aprender al dominio de un saber cierto, con una clara formulación exterior y con el que los estudiantes pueden medir su posibilidad de aprenderlo y aprobar, sin entrar en terrenos de juicio personal?[31]

Estos conflictos entre visiones del conocimiento, desde sus historias vividas como aprendices escolares, desde sus formas de existencia y desde las propuestas que les hago en mis clases emergen de un modo entrelazado a la hora de plantearnos lo que creen que deben enseñar y sus futuros alumnos aprender, lo cual genera bastantes controversias con mis estudiantes al intentar abrir la reflexión sobre qué conocimientos y qué modos de conocer y saber tienen sentido y valor en la escuela obligatoria. Porque en este caso se mezclan dos inestabilidades: la de esperar que vivan su aprender desde su posibilidad de transformación personal más que desde la acumulación de conocimientos; pero también la de proponerles que elaboren conscientemente otra manera de entender el conocimiento a la hora de pensar qué y cómo enseñar. ¿Podría proponerles un modo de entender el conocimiento para sus futuros alumnos, sin desestabilizarlos también en la forma de conocimiento que les supone aprender Didáctica? ¿Se puede aprender otra visión del conocimiento para sus alumnos sin pasar por una transformación personal?

Por ejemplo, como fruto de la recuperación de sus recuerdos infantiles salen a relucir aquellas ocasiones en las que vivieron experiencias de aprendizaje interesantes en la escuela, así como también el análisis crítico que hacen quienes

piensan que lo que les enseñaron no les sirvió para nada, que no aprendieron nada relevante y que no les queda nada de ello, puesto que lo olvidaron rápidamente. Sin embargo, cuando trato de plantearles formas de enseñanza en escuelas que tienen otra visión del aprendizaje que altera la noción de contenidos escolares y de conocimientos y modos de conocer y saber que se desarrollan, a la gran mayoría les suele crear una gran inseguridad, al ponerles en crisis su noción de contenidos escolares y de las cosas que deben aprender niños y niñas en las escuelas, aunque antes hayan hecho aquellos comentarios críticos.

Mi impresión es que mis estudiantes se desconciertan cuando intento proponerles otros saberes y otras formas de conocer como aprendizaje escolar; entre otras razones, porque entonces ya no pueden manejar eso que se enseña y se aprende como porciones de contenidos reproducibles con los que se puede verificar si los alumnos aprenden o no. Lo cual revela que los saberes que reconocen como conocimientos para la escuela primaria se reducen en muchas ocasiones a colecciones de nociones simples pero controlables, normalmente reproducciones de los contenidos de los temas de los libros de texto que manejaron en su día. Esto es, piensan en la enseñanza de «conocimientos» como un «saberse contenidos escolares», y no en una noción de enseñanza como un modo de ayudar a niñas y niños a crear relaciones con la realidad. Por eso les desconcierta una forma de entender y proponerse el enseñar y aprender que cuente con los propios niños, con sus saberes, sus experiencias, sus relaciones con la realidad. Cuando les propongo que tomen, como origen para pensar la enseñanza, preguntas o curiosidades que puede tener una niña o un niño, o asuntos de interés que podrían suscitar indagaciones originales, al principio suelen sentirse perdidos. En una de estas sesiones de clase, mientras estaban en grupos desarrollando esta actividad, una estudiante me dijo: «Me siento tonta; de todas las preguntas interesantes que se me ocurren, no tengo ni idea de ninguna». Y las preguntas que se habían planteado eran, entre otras, cómo se forma la miel, por qué tenemos pelo, por qué hay arena en los desiertos.

Este comentario de la estudiante me revela algo acerca de las dificultades para llevarlos a defender para la enseñanza escolar otras experiencias de conocer que pasen por la indagación en relación con las curiosidades y las relaciones con la realidad. Si en sus historias de aprender se han vivido como receptores del conocimiento, han interiorizado un modo de relación con el saber que supone que ante una pregunta hay que disponer de una respuesta; no disponer de respuestas les crea inseguridad. Y por eso se imaginan en cuanto que maestras como quienes administran aquellos conocimientos que pueden controlar desde lo

que ya saben o pueden reaprender sin gran dificultad (como los volcanes, el ciclo del agua, la clasificación de los animales, etc., todos ellos ejemplos habituales que ponen cuando les planteo pensar una propuesta de enseñanza). Y me pregunto cómo nuestras ignorancias, nuestros miedos a nuestras ignorancias (un fantasma fácilmente presente en un docente) influyen en nuestras convicciones respecto al saber que hay que enseñar. Porque, efectivamente, saber de otro modo, como enseñante, requiere aceptar la inseguridad para atreverse a aprender con los niños. ¿Pero qué hay que saber para poder aprender con ellos siendo la maestra?

Esta situación anterior de imaginar o recoger curiosidades y preguntas de niños ocurrió mientras estaban iniciando una tarea que pretende centrar una gran parte de todo lo que vamos trabajando en el curso; consiste en una propuesta de enseñanza en la que, como punto de partida, les pido que imaginen una situación que dé pie a una propuesta de enseñanza bajo la idea de currículum integrado. Es una tarea de largo recorrido y me hacen entregas parciales que les devuelvo comentadas para ir haciendo evolucionar la propuesta. He convocado a tutoría a un grupo que está trabajando a partir del sistema solar. Entre las ideas que exponen acerca de conocimientos que pueden desarrollar en la propuesta explican que las estaciones del año se deben a la órbita elíptica de la Tierra. Yo les digo que eso no es así, que las estaciones se deben al eje inclinado de la Tierra (y les explico brevemente por qué). Me contestan que lo que han expuesto es lo que aprendieron en la escuela. Yo les respondo que, aunque me sorprende, en cualquier caso, creo que no pueden pensar en ser maestras simplemente con el bagaje de conocimientos que adquirieron como niñas, que así lo único que hacen es repetir tópicos de generación en generación; que deben documentarse, sobre todo si, tal y como les he planteado que piensen la propuesta, se trata de favorecer modos de exploración y documentación con los niños para que elaboren una visión más compleja y crítica. Medio enfadadas, reaccionan ante mi andanada argumentando que para niños pequeños ya está bien con eso, que no van a introducir «toda la explicación complicada».

Y me encuentro así con cuestiones que en diversas circunstancias y de maneras variadas aparecen a menudo: la proyección, sobre lo que creen que deben enseñar, de las imágenes que conservan de lo que les enseñaron cuando eran pequeñas; su reacción defensiva ante lo que no saben, en vez de tomar esto como un estímulo para el estudio; la reducción del conocimiento no ya a un saber académico, sino a tópicos simplificados de saberes escolares, etc.

¿Qué tiene que saber un docente de los conocimientos que enseña para poder crear otro proceso de enseñanza que favorezca otro modo de aprender y saber? No solo qué hay que desterrar de sus modos de conocer o de pensar los contenidos a enseñar, sino ¿qué deben comprender, cómo deben elaborar sus modos de saber, qué comprensiones y aproximaciones al conocer deben desarrollar?

¿Y qué tengo que saber yo, cómo tengo que estar para acompañar esta transición, siendo consciente de la desestabilización que les supone? Para mí es urgente poder entrever algo de esto, porque si no, se interrumpe la comunicación con mis estudiantes. Porque no puedo solamente poner en duda su visión del conocimiento como conjunto de datos, y proponerles otras formas de conocimiento más complejas, y pedirles además que sean capaces de recrearlas en diálogo con sus alumnos, con sus inquietudes, sus preguntas, sus vidas, sus indagaciones. Si lo que les propongo es algo que escapa a sus referencias acerca de formas de saber en las que se sienten seguras, lo más probable es que se replieguen a la defensiva.

Pero para mí tampoco es fácil, porque al fin y al cabo, yo también soy fruto del mismo sistema de enseñanza. A pesar de los años, del cultivo de mis curiosidades, de mis reflexiones acerca de estos temas y de mis intentos de enseñar desde otro lugar que no sea partir del conocimiento ya encapsulado antes de haberse preguntado por la realidad del mundo y de la vida, yo también me muevo aún en una concepción del conocimiento enciclopédico, acumulativo; y tengo dificultades para crear una relación de indagación de la realidad, y no de aplicación de las respuestas correctas. De hecho, junto a las muchas reflexiones que me provocó la conversación con este grupo, lo que más preocupado me dejó es que yo estaba atrapado en la misma lógica que trato de mover en su mentalidad sobre el conocimiento. Frente a su concepción sobre las causas de las estaciones, lo único que hice fue sustituir su respuesta «falsa» por la mía «correcta». Y de la misma manera, toda la conversación mantuvo el mismo tono: confronté su visión equivocada con la mía que era la adecuada.

Uno de los días que asistí a una de las clases de Carmina,[32] maestra de 6º de Primaria, a las que acudía periódicamente durante el mismo curso, estaban intentando entender qué quiere decir cuando en las noticias informan de que ha llovido 5 litros por metro cuadrado. Carmina había introducido esta pregunta porque les quería proponer la construcción de un pluviómetro. El modo en que Carmina condujo la sesión no partió de la explicación del concepto, sino de

mantener una conversación con el grupo, a partir de las formas en que interpretaban lo que podía querer decir esa noción y las formas en que le buscaban representaciones gráficas. Hubo un debate muy vivo y que tomaba giros inesperados; y yo me vi durante el desarrollo de la conversación siguiendo los razonamientos matemáticos que se estaban produciendo, pensando en el significado de esa proporción para poder conectar con lo que decían e imaginando cómo podría intervenir en una conversación así. Y mientras tanto, me preguntaba sobre la manera de saber matemáticas que se necesita para poder conversar matemáticamente con niños a partir de situaciones que están explorando.

En cierto momento, una de las niñas, Raquel, dice que los pluviómetros tienen una rayita cada milímetro. Yo sabía que un pluviómetro no necesita mantener la proporción entre litros y m^2, que es suficiente con señalar los mm de altura y que 1 mm equivale a 1 l/m^2. Pero ¿por qué? Y mientras seguía la conversación, una parte de mí trabajaba matemáticamente hasta conseguir encontrar la explicación y poder participar imaginariamente en el debate. En un momento en el que niños y niñas están dibujando en sus cuadernos las representaciones de la noción de l/m^2, Carmina les ha repartido una hoja con las explicaciones para elaborar el pluviómetro con un vaso de plástico. Raquel y Anna le comentan algo a Carmina y ella les dice que me lo cuenten. Vienen a mí y me cuentan que han visto en la hoja que, efectivamente, hay que señalar rayas cada mm. Yo les pregunto: «¿pero sabéis por qué?». Me dicen que no, y yo rápidamente les doy la respuesta. Se me quedan mirando con una sonrisa tímida y se van a su sitio.

Solo un rato después me doy cuenta de que he reproducido el modo en que normalmente he vivido siempre mi relación con el saber: un conocimiento que poseo, con el que se explican cosas y que transmito en sus conclusiones para que quien lo reciba tenga, ante una pregunta, una respuesta. Pero Carmina está intentando conducir la clase como una situación a la que, entre todos, buscan respuestas poniendo en juego las cosas que saben, y las matemáticas como un saber que puede regenerarse en la relación con las cosas y los interrogantes que les suscitan, contando con lo que saben y avanzando en la relación entre lo que saben y la realidad con la que se encuentran. Carmina y yo tenemos una matemáticas diferentes. Diría que las mías no son solo un conjunto de fórmulas, algoritmos y resolución de problemas. Pero mi saber matemático está construido como un saber que razona consigo mismo, con el propio proceder matemático. Carmina tiene un saber matemático que no solo razona con la lógica matemática, sino con las situaciones y problemas de la realidad y con los niños que tienen

también sus propios modos de razonar, sus intuiciones e invenciones o sus caminos fallidos. Carmina me muestra un camino en el modo de pensar el sentido del conocimiento que necesita una maestra.[33] Un conocimiento que no habla solo consigo mismo, sino que se vertebra en la relación con el mundo, en la conversación con la realidad y en la conversación con niños que se interesan, se implican y se preguntan o se emocionan por las cosas de la realidad, de la vida. ¿Cómo se aprenden esas matemáticas? ¿Dónde? ¿Quién las enseña a futuros docentes?

Lo que veo en Carmina como modo de relacionarse con el conocimiento que enseña, y con el que enseña, me sugiere el modo en que yo necesito revivir y recrear mi conocimiento didáctico en la relación con mis estudiantes y con nuestras experiencias (las suyas y las mías) y visiones de la realidad educativa. En la brega de lo que va pasando en clase voy recreando, reinventando, redescubriendo sentidos de lo pedagógico que nacen de mi necesidad de respuesta a las cuestiones que surgen en clase en relación con las formas de entender el conocimiento que se enseña. A veces nacen en el momento formas de reaccionar y de entrar en comunicación con lo que sucede; otras, necesito recuperar lo vivido para repensar y revivir lo ocurrido, para repensar el sentido que voy entendiendo y tratando de comunicar.

Elena, una estudiante de la clase, insiste una y otra vez en la importancia de los conocimientos culturales: «Las personas sabias –dice– saben muchas cosas; es importante saber todas esas cosas». Parece entender o temer que lo que yo estoy tratando de defender es que no hace falta saber nada. Aunque muestra muchos desacuerdos conmigo, los expresa en clase, y a mí me permite matizar y explicar mejor mis puntos de vista al expresar ella lo que probablemente son las formas en que otros estudiantes de la clase interpretan lo que digo: «Pero una persona sabia –contesto– no solo sabe muchas cosas, sino que las sabe de una cierta manera: sabe relacionarlas y dar razón de ellas. No solo recita nombres de ciudades y de ríos, sino que esas informaciones salen en relatos, explicaciones, comprensiones del mundo; y probablemente no solo lo aprendió en la escuela o de los libros, sino de su experiencia, de su curiosidad, etc. ¿Cómo puede la escuela cuidar todo esto para que las niñas y los niños lleguen a ser personas sabias?». Por ese motivo, suelo tenerla muy presente en clase.

Elena es monitora en un esplai,[34] y un día volvió sobre su argumento de la importancia de los conocimientos culturales contando que están trabajando con sus niños sobre la contaminación del río que pasa por su pueblo. Les preguntó

dónde nace el río y por qué comarcas pasa (para poder analizar su recorrido y dónde puede contaminarse), y no lo sabían. Ella se pregunta por qué no lo saben si lo han estudiado en la escuela, y no deja de parecerle inaceptable que no se lo sepan. Por eso insiste en que es importante enseñarlo, que lo retengan y memoricen. Yo le señalo la contradicción: si algo han hecho esos niños es ser enseñados, es memorizar y «aprender» los ríos. Pero cuando ella les pregunta, no lo saben (ya no es el examen). Y ella, ante ese no recordar de los niños, lo que quiere es insistir en ese procedimiento que fracasa.

¿Por qué será que esto es lo que nos suele pasar en muchas facetas de lo educativo, que funcionan como círculo vicioso, e insisten en el síntoma? Si a pesar de haberlo memorizado ya no se recuerda, lo que hay que hacer es exigirlo más veces, o con más contundencia; si no ponen interés, lo que hay que hacer es insistir más, etc.

Y aprovecho este comentario para plantearles que el aprendizaje (y sobre todo el saber, ese conocimiento integrado personalmente) no funciona como información retenida que luego se aplica o se recupera cuando se quiere. Que el hecho de pensar que lo que cuenta del saber es la capacidad de repetirlo sin más es algo iluso (se suele olvidar); y entendido así, solo como colección de datos, el saber puede ser bastante pobre. Yo me puedo saber el callejero de la ciudad y perderme en el barrio. Lo que cuenta para orientarme es la combinación de elementos espaciales, de nombres, de recorridos, de relaciones y de conexiones entre lugares, accesos, características de esos sitios que tienen importancia para mí, los modos en que yo me he sentido atraído o vinculado a los mismos, etc. Eso es conocer la ciudad. Incluye una relación con los nombres de las calles, sí, pero ni consiste en el dato en sí mismo (creer que conozco la ciudad si me sé las calles), ni puedo conocer la ciudad si lo que se me pide es saberme el callejero, como tampoco compruebo si alguien conoce la ciudad pidiéndole los nombres de las calles. Yo no sé repetir el catálogo de calles de la ciudad en la que vivo y que conozco, pero cuando me sitúo en la plaza A y tengo que ir a la calle B, entonces sé qué recorrido hacer y qué calles tengo que atravesar. Y así y todo, esto representa una manera de entender qué significa conocer la ciudad. Seguiría siendo una visión que insiste en que lo que cuenta al final es saberse las calles e ir de un sitio a otro. Pero conocer la ciudad puede requerir otros tipos de conocimiento, diferentes del que necesita, por ejemplo, el taxista.

Elena está expresando sus dudas e incomodidades antes otras visiones del conocimiento que cree que atentan contra lo que ella valora: saber cosas. Y la

dificultad para mí es hacerles ver una visión del conocimiento que no consista en simplemente saberse colecciones de datos, sin negar que saber cosas está bien, es necesario, etc. Y hacérselo ver, no es siempre solo una cuestión de explicación racional, de debate argumentativo. De una parte, porque detrás aparecen, amenazantes, otras piezas del puzle en el que encajan su comprensión de su tarea como enseñantes. Y suelen entender que una parte importante de su oficio es ser sancionadores de los conocimientos de sus alumnos. Esta preocupación por cómo evaluar-calificar lo que saben sus alumnos les dificulta a veces que se puedan preguntar con soltura acerca de qué formas de conocer ayudan al crecimiento vital de una persona. Pero también porque lo que cada una de mis estudiantes pueda aceptar y plantearse de lo que les digo no es independiente de su historia personal. Y las preguntas y preocupaciones de Elena no son preguntas abstractas, o mera curiosidad intelectual; en el fondo son preguntas o dudas existenciales, en las que sus maneras de pensar y formas en que se ha ido componiendo una forma de vivir y vivirse están detrás. Elena es una gran aficionada al deporte de equipo en donde vive con intensidad un sentimiento de colectivo en el que se apoya y la importancia del esfuerzo, el tesón, la lucha para ganar. También forma parte del movimiento scout y le da mucha importancia al sentimiento de grupo, al honor, al compromiso personal, a la tradición y a las tradiciones como sentimientos colectivos (y una parte importante de su insistencia en saber cosas viene de su temor a la pérdida de tradiciones y saberes). Hija de una familia humilde que prospera a base de mucho trabajo, vivió una escuela primaria en la que se sintió respetada e impulsada. Su sentido de compromiso, su vitalidad, sus convicciones, sus ganas de entender y la fuerza que le da a los valores en los que cree la acompañan en las clases. Y su honestidad le lleva a discutir conmigo lo que no comparte. Ella está hecha de todo esto, y desde todo esto se relaciona con mis clases y defiende la importancia de «tener cultura, saber muchas cosas».

La noción de aprender y saber que defiende Elena tiene que ver con la adquisición y retención de conocimientos. Sin embargo, sus modos de reaccionar en clase y de discutirme muestran otra cosa: que su aprender depende de su historia, de su vida, de sus formas de pensar y de desear. Las vidas de las personas no dependen solo de los conocimientos, sino que se mueven en una trama más amplia. Elena será maestra con su forma de ser y con la forma en que la clase y mil cosas más que viva vayan influyendo en ella para recomponer el modo en que mira su historia pasada, y lo que la mueva hacia el futuro. Y mi pregunta es si lo que yo les pongo delante, lo que les planteo, lo que les pido les permite descentrarse, dudar; mirar de nuevo, de otra manera y con otras

posibilidades el mundo de la enseñanza y lo que podría ser saber y aprender para los niños y las niñas que tendrán a su cargo.

Resistencias: mi relación con la realidad de mis estudiantes

Decía María Zambrano (1982) que la realidad es «lo que nos resiste», esto es, lo que no se deja atrapar en previsiones, teorías, conceptos. Lo que tampoco responde a expectativas y deseos. Y me parece que tengo también aquí una oportunidad para preguntarme por mi relación con esa realidad que me resiste en mis clases, ya que es precisamente con eso con lo que empezó este texto: una estudiante que me dice «no».

Gert Biesta (2012a; 2012b) y Philippe Meirieu (1998) han señalado la importancia de la resistencia de los estudiantes, porque esto es precisamente lo que significa que son sujetos realizando su propio proceso, y no objetos de la acción de otros. Según lo plantea Biesta, la enseñanza significa traer algo nuevo a la situación, poner algo en juego (ya sea una actividad, un pensamiento, una realidad desconocida para los estudiantes); y al traer algo nuevo, uno, como docente, busca hacer que algo «llegue»; por eso la enseñanza supone para el estudiante una interrupción respecto a lo previsto, o sabido, o pensado; y lo normal es que se produzca resistencia. El trabajo educativo solo empieza con la experiencia de la resistencia. Es entonces cuando los alumnos aparecen como sujetos en la relación, en vez de como objetos de deseo de la intervención educativa. Sin resistencia, la educación es solo monólogo del profesor.

Y sin embargo, soy consciente de que no siempre sé relacionarme bien con la resistencia, no siempre sé aceptar sus resistencias. Por paradójico que pueda parecer con relación a mi forma de entender la educación, íntimamente siento mi frustración cuando mis estudiantes no son como yo deseo, no evolucionan como a mí me gustaría que evolucionaran. Soy consciente de que querría que pudiera darse una transformación en ellos… por su propio deseo… en la dirección que a mí me gustaría ver. ¿Cómo moverse en la enseñanza como un traer algo nuevo a la situación, pretender que algo les llegue y a la vez no poner expectativas acerca de los resultados o consecuencias de ello, o no interpretar sus resistencias a lo que les llega como una resistencia hacia mí? ¿Cómo estar en relación con sus resistencias como parte del proceso y no como una insatisfacción hacia lo que no

es como yo quisiera?

Cuando vivo la resistencia como una frustración de mis expectativas, lo más normal es que lo que esté ocurriendo en ese momento es que sea yo quien se resista a la realidad. Lo cual significa no escucharla, no reconocerla, no acogerla. ¿Cómo no enfrentarse a la realidad, sino más bien encontrar el modo de relacionarse con ella? O como lo formula Biesta, ¿cómo trabajar a través de lo que se resiste, en vez de contra ello?

Y aunque caigo una y otra vez en la proyección de mis expectativas, sé que de lo que se trata es de poder ver a mis estudiantes en sus historias y procesos como quienes están a la búsqueda de su propio sentido y necesidad, que no coincide con mi historia, ni con mis necesidades y visiones. Y así, mientras trato de aportarles nuevas visiones de lo educativo, una mayor consciencia de la complejidad de la enseñanza, o proponerles otras perspectivas y prácticas pedagógicas, debo, a la vez, entender que desde sus historias vividas se pueden sentir ligados a ciertas ideas y prácticas educativas que no pueden simplemente tirar por la borda, como si rechazaran lo que han vivido. O que a veces la inseguridad y el miedo, sus dudas acerca de si serán capaces les atenaza, porque si la propuesta es que el aprendizaje sea existencial, la cuestión no se resuelve con un cambio de conceptos, sino que afecta a las formas de vivir. Como sé también que en sus dudas, resistencias, preguntas o cuestionamientos reflejan su comprensión de las cosas y revelan su parte de verdad en un mundo más complejo, variado y difícil de gestionar que lo que podemos decir dentro de las aulas de la universidad. Y también tengo que entender que son jóvenes, que están empezando; y puedo preguntarme yo cuántos años he necesitado para ir clarificando una perspectiva pedagógica; y si aún dudo y en ocasiones me pierdo, cómo no van a sentirse ellos desorientados e inseguros.

Esperarlo todo y a la vez no esperar nada está en el núcleo de la tarea educativa. Un especial estado interior (y exterior) que tengo que cultivar para ganar en presencia, en ligereza, para dar confianza sin peso, para estar con más alegría y tranquilidad ante lo que se dé, trabajando a partir de ahí, porque ese es el trabajo. Esperar, escuchar, reconocer, acoger. Trabajar con la resistencia, no contra ella. Acoger no tiene por qué significar aceptar; más bien se trata de vernos, reconocernos y entrar en el intercambio. Este intercambio es el importante. Es el intercambio que acoge pero que no necesariamente cede el que hace que seamos realidad unos para otros. «Resistirnos» nos da la imagen de realidad; nos hacer ser los unos para los otros, esto es, ser novedad, imprevisto, lo no sabido, es

decir, «la experiencia del tú» de la que hablaba Gadamer (1977: 438), el encuentro auténtico. Ni la fácil aceptación, ni la indiferencia nos hacen ser para los otros. Es la realidad, es el resistir (en el sentido de lo que sigue estando ahí, sin dejarse absorber por lo ya conceptualizado, o lo que se manifiesta como irreductible, a pesar de nuestra tendencia a vernos más a uno mismo que al otro) lo que nos hace, a unos y a otros, tener presencia, ser.

Prepararse para la realidad puede ser, entonces, como decía Dewey (1969) en la cita inicial de este capítulo, algo que empieza en el tiempo presente, en el tiempo que vivimos, en las propias clases, en este intercambio, en este encuentro de existencias del que podemos aprender cosas fundamentales para las relaciones, para la educación. De este modo, prepararse para la realidad no es prepararse para otra cosa que nunca sabemos lo que es, porque es una proyección de nuestras fantasías, temores o anhelos. Solo abriendo la realidad en el presente y abriéndonos a ella, nos preparamos para hacerlo en el futuro.

Referencias bibliográficas

Barnes, Douglas (1992). De la comunicación al currículo. Madrid: Visor.

Beillerot, Jacky (1998). «Los saberes, sus concepciones y su naturaleza». En: Beillerot, Jacky; Blanchard-Laville, Claudine; Mosconi, Nicole. Saber y relación con el saber (págs. 19-42). Buenos Aires: Paidós.

Belenky, Mary Field et al. (1986). Women's ways of knowing. The development of self, voice and mind. Nueva York: Basic Books.

Biesta, Gert (2012a). «The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between child and world». Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 1 (1): 92-103.

— (2012b). «Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher». Phenomenology & Practice, 6 (2): 35-49.

— (2012c). «The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?». RoSE Research on Steiner Education, 3 (1): 8-21.

Blanco, Nieves (2006). «Saber para vivir». En: Piussi, Anna Maria; Mañeru, Ana (coords.) Educación, nombre común femenino (págs. 158-183). Barcelona: Octaedro.

Cifali, Mireille (2005). «Enfoque clínico, formación y escritura». En: Paquay, Léopold et al. (coords.). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias (págs. 170-196). México: Fondo de Cultura Económica.

Clandinin, D. Jean (1993). «Teacher education as narrative inquiry». En: Clandinin, D. Jean et al. (eds.). Learning to teach, teaching to learn (págs. 1-15). Nueva York: Teachers College Press.

— (2005). «Lives in school: The interwoven lives of children and teachers». Conferencia en la Biennial Conference of the Australian Curriculum Studies

Association. University of the Sunshine Coast. Queensland, 21-23 septiembre.

Clandinin, D. Jean et al. (eds.) (1993). Learning to teach, teaching to learn. Nueva York: Teachers College Press.

— (2006). Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers. Londres/Nueva York: Routledge.

Contreras, José (2003). «La Didáctica y la autorización del profesorado». En: Arantes Tiballi, Elianda F.; Matias Chaves, Sandramara (orgs.) Concepções e práticas em formação de professores. (págs. 11-31). Río de Janeiro: DP&A.

— (2009). «Subjetividades em Relação: aberturas pedagógicas para personalizar o ensino». En: Mariguela, Marcio; Camargo, Ana M. Faccioli; Souza, Regina M. (orgs.) Que escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades (págs. 91-117). Campinas (São Paulo): Alínea.

— (2010). «Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (2): 61-81.

— (2011). «Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado». En: Alliaud, Andrea; Suárez, Daniel (comps.). El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente (págs. 21-60). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/CLACSO.

— (2013). «El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27 (3): 125-136.

Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (2010). «La experiencia y la investigación educativa». En Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (comps.). Investigar la experiencia educativa (págs. 21-86). Madrid: Morata.

Dewey, John (1969). Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada.

Eisner, Elliot W. (1998). El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós.

Fromm, Erich (1978). ¿Tener o ser? México: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, Hans-Georg (1977). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Gallego, Carlos (2005). Repensar el aprendizaje de las matemáticas. Matemáticas para convivir comprendiendo el mundo. Barcelona: Graó.

Hogan, Pat; Clandinin D. Jean (1993). «Livng the story of received knowing: constructing a story of connected knowing». En: Clandinin, D. Jean et al. (eds.). Learning to teach, teaching to learn. (págs. 193-199). Nueva York: Teachers College Press.

Larrosa, Jorge (2010). «Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia». En: Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (comps.). Investigar la experiencia educativa (págs. 87-116). Madrid: Morata.

Mecenero, Cristina (2003). «Cerca del comienzo». DUODA. Revista d'Estudis Feministes, 25: 103-109.

Meirieu, Philippe (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

Osberg, Deborah; Biesta, Gert J. J. (2007). «Beyond presence: Epistemological and pedagogical implications of "strong" emergence». Interchange, 38 (1): 31-51.

Winter, Philip (2011). «Coming into the world, uniqueness, and the beautiful risk of education: An interview with Gert Biesta by Philip Winter». Studies in Philosophy and Education, 30 (5): 537-542.

Zamboni, Chiara (1996). «Lo inaudito». En: Diotima. Traer al mundo el mundo (págs. 23-39). Barcelona: Icaria.

Zambrano, María (1982). Delirio y destino. Madrid: Mondadori.

— (2000). Hacia un saber sobre el alma. Madrid: Alianza.

24. El nombre de la asignatura es Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente. Esta denominación no es inocua en relación con las expectativas que pueden crearse en torno a la asignatura (en 2º semestre del primer año de carrera). Si ya de por sí la denominación de Didáctica se presta a esperar de ella un conjunto de soluciones prácticas, cuando la asignatura tiene el nombre anteriormente indicado, parece anunciar (y así me lo han dicho en

muchas ocasiones mis estudiantes) que con ella ya sabrán cómo preparar cualquier situación de enseñanza; solo para después la realización de lo que, en una idealización de la planificación, ya aparece como resuelto.

25. Es interesante notar que los contenidos, que parecen la preocupación fundamental de la escuela, tienen aquí un papel controvertido, por cuanto pueden ser una mediación para la conexión con el mundo, pero también pueden provocar una separación del mundo si toman primacía sobre él.

26. Las dos asignaturas son: Procesos Educativos y Práctica Docente en la Educación Primaria (en primer semestre de primer curso) y la ya mencionada Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente (en segundo semestre de primer curso). La interpretación de la desaparición de la denominación de Didáctica General y su sustitución por estos nuevos nombres requeriría un análisis institucional en el contexto general de la formación de profesorado en el Estado español y, en particular, en mi universidad.

27. Se trata del curso académico 2012-13, durante el cual centré mi atención en la recopilación y reflexión de situaciones de clase relacionadas con este conflicto entre epistemologías.

28. Las palabras saber y conocer no son equivalentes, aunque sí cercanas, y a veces pueden cruzarse en su significado; pero cada una tiene resonancias diferentes y en ocasiones contenidos semánticos distintos, y se manifiestan en los límites o imposibilidades en algunas ocasiones para usarlas de forma intercambiable. Si se hace con cuidado, jugar con este par de palabras (introduciendo también la diferencia entre conocimiento y conocimientos) nos permite despertar resonancias y matices de las distintas experiencias y efectos que hay tras conocer y saber (véanse Beillerot, 1998; Contreras y Pérez de Lara, 2010). Del mismo modo, emplear los términos construcción, producción, elaboración, o creación para referirse al modo o al proceso en que se genera conocimiento o saber no creo que sean equivalentes; tienen denotaciones y connotaciones distintas. Y mirados con atención, resuenan de modo diferente en la relación subjetiva con el saber.

29. Para muchos esta forma de entender su relación con el conocimiento es fruto de una historia escolar de largo recorrido que empezó muy pronto en su Educación Primaria, si no en la Educación Infantil. Pero hay también estudiantes que, cuando relatan sus experiencias en Primaria, cuentan otras historias

diferentes. Sin embargo, vengo comprobando que, normalmente, en todo lo que tiene que ver con el saber y el aprender suele tener mucho peso, está muy vivo en ellos lo que han experimentado en Educación Secundaria: formas exteriorizadas de conocimiento, tanto en su adquisición como en su uso, sin implicación subjetiva; sin contar con su realidad, con su experiencia, con lo que saben y piensan. Y normalmente, su experiencia en la universidad insiste una y otra vez en las formalidades y rituales de este modo de entender el conocimiento, que no solo les coloca como receptores, sino sobre todo, que les insiste en que en la relación con el mundo y su comprensión, primero está el conocimiento y que luego, a partir de este, se mira y se interpreta la realidad.

30. También soy consciente de que algunas personas en sus modos de conocer necesitan organizaciones y referencias claras, ordenación de nociones, estructuras lógicas, visiones más conceptuales que narrativas, o conversacionales para apoyarse en sus formas de mirar y comprender la realidad. Esto puede contribuir a que se sientan desorientados con la forma en que conduzco las clases, como también pueden vivir más lejanía y desacuerdo con respecto a la visión que animo acerca del saber a enseñar en la escuela.

31. Para apaciguar este temor, les explico que lo que cuenta para mí en la realización de las tareas es el hecho de que se pongan en juego personalmente con las aportaciones del curso, respecto a sus ideas, experiencias y aspiraciones, y no que las conclusiones propias a las que lleguen sean las que yo les propongo. Pero confiar en esto que les digo requiere precisamente eso: confianza.

32. Agradezco a Carmina Bosch, maestra ahora ya jubilada, así como a su clase que me dejaran compartir durante el curso 2012-13 tantos momentos y experiencias.

33. En una parte importante, este modo en que se relaciona Carmina con las matemáticas, con los niños y con la realidad que tratan de comprender está apoyado en el trabajo desarrollado por Carlos Gallego (2005).

34. Club de tiempo libre.

Hacia una epistemología vulnerable

Asunción López Carretero

Patricia Gabbarini

Aún no había salido el sol. El mar no se distinguía del cielo, salvo por unos ligeros pliegues, como un paño arrugado. Poco a poco, a medida que el cielo clareaba, una raya oscura se iba formando en el horizonte dividiendo el cielo y en el mar y en el paño gris se formaban gruesas líneas que avanzaban bajo la superficie, una tras otra, cada una siguiendo a la anterior, persiguiéndose en un movimiento perpetuo.

(Woolf, 1931)

El comienzo

Estas páginas son el resultado de un relato compartido, fruto de las conversaciones mantenidas con Patricia Gabbarini. Nuestros caminos se cruzaron durante dos cursos. Caminos que nos unieron en la búsqueda de un espacio de encuentro y escucha, de aprendizaje e investigación acerca de nuestro quehacer como formadoras de educadoras y educadores.

Los dos proyectos que compartimos han dado lugar a historias y tramas que enlazan los matices y texturas de un itinerario de investigación y formación que se concreta en una propuesta de formación docente, por mi parte, y del deseo de Patricia de enfocar su tesis doctoral en el estudio de los procesos de relación con el saber que se generan en las aulas universitarias.

Este encuentro ha generado un movimiento de «pensar en presencia» (Zamboni, 2009) a dos voces, desde la sintonía de dos lugares móviles: el de formadora e investigadora, que ambas compartimos a partir de nuestros proyectos de investigación y nuestras inquietudes en la formación.[35]

También ha sido una apuesta la búsqueda de una forma narrativa que dé cuenta de la riqueza de prácticas y pensamientos que surgieron de nuestro encuentro. Nos hemos inspirado en la magnífica escritura de Virginia Woolf y especialmente en su obra Las olas (1931), porque es una magistral muestra de la profundidad narrativa de voces que hablan en primera persona desde su mundo interior. Desde nuestros balbuceos en la escritura vamos a tratar de inscribir este texto dentro de las preocupaciones, tensiones y deseos que orientan nuestros procesos de formación.

El texto, en primera persona, va entramando interludios que intercalan la voz de Patricia en el relato. También en algún momento mi propia voz figura como aclaración para enlazar el hilo del texto.

Las olas es una bella metáfora del fluir de la vida; una vida que va y viene, orientada, pero sin un fin en sí misma. Con un sentido que está en el propio fluir. Nuestras voces con los interludios se entrecruzan de un modo dinámico.

El movimiento de pensar en relación

Interludio de Patricia

En nuestra relación de investigación, Asun y yo hemos creado un espacio de encuentro privilegiado para mirar y mirarnos; y en ese mirar hemos abierto interrogantes acerca de los sentidos que atribuimos a las experiencias educativas compartidas, a los saberes y las prácticas que se despliegan en la formación.

Al compartir la vida en el aula de Asun y mantener conversaciones reflexivas como relación pensante sobre el acontecer de las clases, hemos construido un «marco referencial de sentido compartido», el sentido como apertura a posibles y nuevas significaciones que reclama un partir de sí para abordar las preguntas acerca de qué es lo que forma en la formación del profesorado: qué relaciones promovemos entre el «saber que enseñamos» a los estudiantes y el «ser maestro o maestra» (Contreras, 2010); qué otros saberes nos demandan los procesos formativos y cuál es su vinculación con los conocimientos disciplinares para vivenciar el núcleo central del trabajo docente: la relación entre lo que somos y lo que sabemos, entre experiencia y saber.

Exploramos en nuestro bagaje vital aquello que nos pone en movimiento, que nos sorprende y nos provoca, pero también lo que nos desconcierta, nos conmueve o nos obtura para generar el encuentro entre personas, la apertura a la relación con los otros (los estudiantes) y con lo otro (los saberes y conocimientos de la formación).

Así, en unas de nuestras primeras conversaciones, al preguntarle a Asun si reconocía algún acontecimiento o incidente desde el que hubiera decidido plantear estas propuestas de trabajo con sus estudiantes, cuáles eran las fuentes de saber que reconocía en sus prácticas, ella conectó inmediatamente con el relato de su trayectoria vital y profesional; palabras y sentidos fluyeron desde el recuerdo de escenas de su infancia, recorridos laberínticos que iban y venían en sus años de escolaridad y sus primeros desempeños en la docencia y en la investigación. Más tarde me comentó que estaba sorprendida, pues en el diálogo se abrieron senderos que la condujeron a situaciones que habían quedado olvidadas hacía mucho tiempo. Le sorprendían las nuevas relaciones que había establecido entre esos acontecimientos olvidados y su sentido de ser formadora de maestros y maestras (Gabbarini, 2016).

Interludio de Asun

El sol se elevó. Líneas verdes y amarillas cayeron sobre la playa […]. La luz casi perforaba las delgadas y rápidas olas que en forma de abanico corrían veloces hacia la playa.

(Woolf, 1931)

El espacio de conversación que hemos creado Patricia y yo ha significado para ambas una trasformación en nuestras prácticas y pensamientos, una manera fructífera de estar en relación.

En esta primera parte vamos desentrañando, partiendo de mi itinerario, una trama de reflexiones que se va desarrollando a la par que compartimos el aula, de forma que los dos procesos de investigadoras/formadoras adquieren mayor densidad.

La educación es una pasión y también un padecer, pero la armonía en la vida de cada una es una búsqueda continua en la que no existen modelos prefabricados.

El sentido del oficio de educar va mucho más allá de lo que comúnmente la sociedad neoliberal y mercantilista entiende por trabajo. Tiene un «más» (de sentido), como cualquier relación humana, que no entra en el terreno de lo contable. Para ejemplificar ese más, a veces les explico a mis alumnas momentos mágicos, en que me he encontrado a una exalumna que recuerda escenas que vivimos juntas. Entonces siento algo profundo que no tiene que ver con una autocomplacencia ni con un narcisismo volátil, sino con la satisfacción del «trabajo bien hecho», en el que la semilla ha fructificado en ella del mismo modo que cuando un bordado se acaba o un plato se cocina y se disfruta.

Al hilo de las sugerencias de Patricia inicio un recorrido interior que me lleva a

recordar las escenas y acontecimientos que han tenido un significado especial en mi tarea. Significado que vislumbro ahora como consecuencia del espacio de palabra que vamos generando ambas.

Explorando el presente desde las huellas del pasado (interludio de Asun)

Crónica de un itinerario

Voy a tratar de trasmitir algo de lo que es y ha sido mi experiencia alrededor de dos preguntas: ¿en qué consiste mi oficio? y ¿cuál es la naturaleza de mi trabajo? Dar clase es una experiencia que disfruto. Me da vida, me pone en el camino de la creación en el encuentro con mis estudiantes.

Para enfocar estas palabras que dan cuenta de mi experiencia me he inspirado en «el partir de sí como una colocación simbólica», que permite poner pensamiento a la experiencia para ir más allá.

He escogido algunos momentos de mi trayectoria porque creo que son significativos en cuanto a que han orientado y sostienen mi lugar de docente en la relación con estudiantes. Una constante ha sido considerar que de los acontecimientos no deseados e incluso dolorosos también se aprende. Esto es para mí una filosofía de vida y educativa.

Recordar desde el presente estas escenas y experiencias vitales supone re-significarlas en este momento de mi vida; darles un sentido después de más de 30 años de recorrido profesional. Así, la capacidad humana de contar y recontar historias nos abre siempre a infinitos posibles. Esa indeterminación es a la vez fuente de riqueza y de invención, pero también de incertidumbre.

Escoger esos momentos me ha costado, pero son los que han tomado más fuerza. Explorarlos me ha permitido abrirlos y descubrir nuevas vertientes. Creo que estas reflexiones me ayudan también a acompañar a mis estudiantes en sus distintas formas de acercarse a su profesión y los diversos caminos por los que la van encarnando y dándole un sentido propio.

Siempre pensé que enseñar era algo natural, porque nací en un contexto familiar de maestras y maestros, pero tuve mis momentos de rebeldía y de crítica. También tuve experiencias negativas en el contexto académico. Pero algo como una semilla estaba en mi interior. Aunque nunca pensé que eso fuera mi vocación, llegué a las aulas por caminos indirectos.

Conversar y compartir

La brújula que me ha orientado ha sido el gusto y el interés por la vida de las personas. Un placer que, con sus claroscuros, encauza las distintas direcciones de mi itinerario como si se tratara de afluentes de un río que llevan a la corriente principal sin desbordarse.

Comienzo por una escena de mi infancia: mi abuela –maestra y directora de una escuela primaria– vivía en la misma casa que albergaba la escuela. Cuando acababa su tarea subía con sus compañeras a merendar y seguían hablando de la escuela. Risas, confidencias, preocupaciones, disgustos eran palabras que se sucedían entre ellas. Se interrumpían, escuchaban, callaban, pero siempre percibí una gran pasión.

¿Qué aprendí de esta experiencia? Una serie de acontecimientos hizo que estuviera a menudo en compañía de personas adultas. Disfrutaba del valor de la conversación; las palabras fluían con una sonoridad que me atrapaba. Aprendí a escuchar más allá de las palabras, a profundizar y a penetrar en lo sutil que se esconde tras ellas. También a leer el dolor en los silencios y en los gestos; a bordear las zonas oscuras. Desde entonces me han capturado las historias de la gente. Escuchar lo que cuentan, adivinar el misterio de lo que no dicen. También a estar atenta a las sombras y los secretos que planean en lo no dicho.

La poética del saber

En ese mismo contexto, mi abuela me enseñó a leer y escribir. Fue un aprendizaje placentero cotidiano. Tuve la suerte de vivir el placer de aprender en continuidad entre familia y escuela; a iniciarme en la «poética del saber». Una poética que busca la densidad de la experiencia que se crea y se recrea en el gusto por acercarse a sus múltiples significados y que no pretende aprisionar la vida.

Más tarde, al ingresar en la escolaridad formal, sufrí un gran desconcierto. Allí las cosas funcionaban de otra manera. Esa experiencia me ha enseñado a estar atenta a eso en el aula. Entender las resistencias de los y las estudiantes. No conformarme con cambios aparentes. Distinguir ilusión de deseo. Me ha guiado la poética del saber: el deseo de conectarles con su búsqueda genuina; de ayudarles a recuperar la infancia con sus luces y sombras para acercarse a las criaturas con ligereza.

Las experiencias de la educación formal y universitaria –con algunas excepciones– fueron bastantes grises. Si no hubiera tenido este contexto familiar, quizás hubiera renunciado a seguir.

Las siguientes huellas que retomo en este recorrido se refieren al momento en que acabé los estudios universitarios e inicié mi tarea profesional que se orientó hacia la docencia de Secundaria, pero también hacia la atención de criaturas con fracaso escolar por mi formación en psicología.[36]

La experiencia de formación desde el deseo

El deseo que guió este proceso de formación –que tiene un inicio, pero no un final, ya que es un proceso continuo– fue el de acercarme a las criaturas; intentar primero entender algo de lo que estaba sucediendo en sus vidas y después ampliar la mirada para mejorar su contexto relacional. Es decir, formarme desde el deseo de relación, no desde un saber ajeno a la vida, que es el que suele darse en la universidad.

La formación inicial, por su forma de organizarse, siempre está separada de la práctica profesional en mayor o menor medida. Pero a veces el hiato que se abre entre ambas es insalvable. Cuando tienes un compromiso vital en la práctica profesional las teorías no sirven de mucho, porque la vida, y la vida educativa en particular, no se deja atrapar. Este hiato, para muchas y muchos, empieza ya en la escolarización.

Acercarme a las vidas de esas criaturas y de sus familias me llevó a inventarme, reinventarme y formarme desde la experiencia. Mi deseo se focalizó en las criaturas y en su interior, en su subjetividad. Aprendí que cada persona significa sus vivencias y experiencias de forma singular. También hice una inmersión en sus contextos de vida.

Formarme desde el deseo significó para mí una nueva relación con los pensamientos de distintos autores, iniciarme en la búsqueda de pistas que pudieran iluminar algo de las luces y sombras del ser humano.

Dio comienzo en mí un conflicto epistémico que me ha acompañado en mi vida profesional y personal y que trato de trasmitir a los y las estudiantes. Más que un conflicto, es una tensión permanente, pero fructífera.

¿De qué se trata? A menudo las teorías se utilizan como pantallas, como trampas que a la vez que borran el impulso vital, hacen que el saber propio quede anulado. Lo que muchas veces llega a la formación inicial y permanente de la práctica educativa es una caricatura del pensamiento original de un autor o una autora. Los interrogantes y las preguntas que se hizo la autora o el autor para

bucear en su pensamiento no suelen ponerse en juego, porque la trasmisión muchas veces no es encarnada. Es decir, no se trasmite el «sentido de la búsqueda» del autor o autora en conexión con nuestra propia búsqueda. Hay un borramiento de los sujetos deseantes y pensantes. Lo que llega son los aspectos más prescriptivos o desgajados de la experiencia.

Las personas tenemos la posibilidad de nombrar y significar la experiencia. En ese proceso se producen algunos hiatos, entre el sentir y el pensar, entre el escuchar y escucharse, entre el saber propio y el que llega de afuera. Estas tensiones pueden ser muy enriquecedoras. Mantenernos en un aprender y crear saber en relación con otras y otros nos impulsa y nos mantiene vivas. Ese es el tesoro a poner en juego y un privilegio que nos abre a la posibilidad de crear y recrear vida. Así como sucede en los procesos artísticos.

No podemos prescindir de las teorías, pero sí cambiar nuestra relación con el pensamiento existente que, igual que la lengua, nos precede y está en nuestro contexto vital.

Educar es elaborar una mirada relacional propia. Es una fuente de saber constante, de interrogantes profundos, de necesidad de saberes diversos, pero nunca de juicios, prescripciones, clasificaciones o saberes estáticos que matan la creatividad.

Creo que cualquier propuesta educativa y/o formativa es una experiencia de relación con una misma, con el otro o la otra y con el saber; el movimiento de conectar el «pensar en el vivir», el vivir en toda su complejidad. Y educar siempre es conectar palabras y experiencias para nombrarlas con otras personas. Es dar cuenta de nuestras formas más íntimas de relacionarnos, porque a menudo nos guía la intuición y resulta difícil poner en palabras la experiencia. Es una experiencia que habita el cuerpo y lo trasciende poniendo en relación el dentro y fuera, el pensar y el sentir. Es una experiencia de hacer simbólico. Por ello prefiero hablar de pensar o pensamiento que de teoría que para mí es algo cristalizado que se aleja a menudo de la vida; o nombrarlos como los saberes que se incardinan y se mueven al compás de la experiencia.

De los distintos saberes que confluyen en el arte de educar es el saber de la relación el que sustenta el oficio de maestra. Creo que es el eje de mi itinerario. Lo que he puesto en juego, ese movimiento interior que da consistencia también al hacer.

Buscando genealogía propia

Toda esta experiencia me impulsó hacia la necesidad de la investigación educativa como un «movimiento interior de vida» (López Carretero, 2010), un deseo de saber en conexión con la experiencia que estaba viviendo y que necesitaba significar y nombrar. Una investigación o búsqueda en continuidad con los interrogantes que me sugería la práctica de relación docente en secundaria y de psicóloga con las criaturas. Empecé a visitar escuelas, a hacer una inmersión profunda en los contextos de vida de esas criaturas. Me focalicé en acercarme a sus vivencias y modos de elaborarlas. Entendía que la forma en que cada una interiorizaba estas experiencias era singular y única y así profundicé en los modos de acercarme a ellas (entrevistas, dinámicas, juegos, dibujos), alejándome de la psicología de la época centrada en pruebas diagnósticas de todo tipo. Fueron años de un aprendizaje intenso. De una formación vinculada directamente a la experiencia y a los acontecimientos vitales.

Acudí a la psicología evolutiva con autores como Piaget o Vygotski. Del primero me interesó sobre todo su posición epistemológica, a mi juicio poco conocida y explorada. Fue para mí un descubrimiento frente al conductismo imperante, porque me permitía acceder a los procesos de elaboración personal de la cultura. Entender que es el diálogo personal y activo de cada uno el que nos permite elaborar y generar de un modo original la relación con la cultura y el mundo que nos rodea. Desde la función simbólica, que abre los procesos de significación, a la elaboración de códigos y formas de relación con las personas.

Esta apertura se complementaba con los aportes de Bruner, que recupera a Vygotski en sus desarrollos de un enfoque sociocultural de la educación. Ambos profundizaron en las condiciones de los contextos vitales que favorecen esos procesos creativos. Y, dentro de los contextos, el familiar y el escolar como lugares privilegiados donde acontecen las primeras relaciones. De este modo podía empezar a entender algo de esos hiatos o desconexiones que se producían (y se producen hoy en día) entre las criaturas y los aprendizajes, sobre todo los reglados, que a menudo no tienen en cuenta ni las necesidades ni los procesos

vitales de la infancia y la adolescencia. Acercarme a esas rupturas de sentido que generaban desencuentros y sufrimiento en las criaturas me llevó a la búsqueda de contextos vitales educativos que favorecieran vínculos creativos con la cultura en sentido amplio. Poner en relación estas miradas epistemológicas con los contextos de vida requería de procesos intensos de lo que podríamos denominar investigación. Es decir, de conexión profunda con el acontecer de la vida y el día a día.

A medida que avanzaba me acerqué también al psicoanálisis, buscando nexos con los procesos emocionales para entender algo de la subjetividad. Autoras como Maud Mannoni, Françoise Dolto y otras me introdujeron a otros aspectos de la subjetividad en la infancia, ocupando un lugar primordial Winnicott, del que hablaré más adelante.

Fue una época fértil, con intensas experiencias de relaciones con Italia, con autores como Mario Lodi. También con las experiencias de Reggio Emilia en el Norte. En Francia con la pedagogía institucional de Oury y Vasquez, que tanta influencia ha tenido en América Latina, sobre todo en Argentina. Fue un momento en que todos a una realizábamos mucho trabajo comunitario: educadores y educadoras, madres y padres. Eran experiencias de vida intensa en la comunidad, de modo que fructificaban y se multiplicaban los esfuerzos y los deseos.

Siguiendo este camino, tuve la oportunidad de vincularme y participar en primera persona en la creación del IMIPAE,[37] centro de investigación educativa en contexto municipal y en la creación de una escuela piloto en un trabajo conjunto con maestras y madres, orientadas por una forma de acercarse al saber sin desligarse de la experiencia. Fue un camino apasionante de creación. Pudimos encarnar experiencias educativas en esas escuelas y en otras muchas, con procesos de formación permanente que ayudaban al bienestar de las criaturas y a nosotras como profesionales. Esto me llevó a la certeza de que si has visto que puede ser real una forma distinta de educar, con sus agujeros y complejidades, ya no puedes renunciar.

Por ello me he implicado en la búsqueda de una epistemología integradora conectada profundamente a los procesos de vida.

Recuerdo el comentario de una criatura que, refiriéndose a su escuela ante la pregunta de si se sentían bien en ella, dijo: «¡Sií! ¡Aquí les importa lo que

pensamos! ¡¡¡Se preocupan por lo que nos pasa!!!»

También en esta etapa hubo momento difíciles que dieron lugar a rupturas de las que también se aprende, que se ocasionaron en parte por los movimientos contradictorios de la política institucional, combinados con algunos conflictos internos.

Reinventar y reinventarse con el fluir de la vida

La vida está llena de discontinuidades, va bien con su flujo el avanzar siempre adelante y estar en disposición de volver a empezar. Cuando la experiencia del IMIPAE fue eliminada viví uno de esos momentos de un nuevo inicio.

Tuve que reinventarme de nuevo. Pude vivir en primera persona que, como cuando las cosas caen, sabes dónde están las personas. Qué es lo esencial y qué lo aparente. También el sentido de la fragilidad de las experiencias. Cómo se borran en pocos instantes cosas que ha costado tanto levantar. Así, el movimiento de la vida, con sus claroscuros, ha acompañado mi existencia. Una cuestión que he aprendido es a no ceder internamente a mis deseos. La fuerza que sostiene las cosas está en el interior.

Toda esta experiencia intento aportarla a las aulas, siempre atenta a la novedad y la apertura, a la realidad que cambia. Sin embargo, hay núcleos esenciales que re-aparecen con nuevas formas.

En educación, los movimientos son discontinuos y en la actualidad siento en la compañeras y compañeros docentes y en las/los jóvenes estudiantes esa pasión renovada en la época actual. Este oficio es una oportunidad de participar en el presente. Estar siempre atenta a la novedad. Abierta a la realidad que cambia y colarse por sus grietas en compañía de quienes estén dispuestos. Todo esto forma parte de la relación educativa, de las actitudes que trato de hacer emerger en mis estudiantes, rescatando sus vivencias y experiencias.

Ampliando marcos. Abriendo significados

De las criaturas aprendí que la historia con el saber comienza en el momento mismo de nacer, e incluso antes, porque la existencia simbólica comienza cuando cada persona es nombrada por su madre o por quien vela por ella. En ese espacio que Winnicott denomina «espacio transicional», donde las criaturas –gracias a ese sostén afectivo– se arriesgan a explorar más allá e ir tomando la palabra como vínculo de relación con el mundo, con nuestro mundo: la relación con el saber es siempre una experiencia de alteridad. La voz, la mirada, la caricia nos introducen en el mundo. Esa experiencia originaria atraviesa el cuerpo y ahí está su inicio. Venimos atravesadas por la palabra y el deseo de una mujer; es nuestra cuna simbólica. A su lado, en algunos casos, con la compañía de un hombre.

La lengua materna es la primera fuente de relación para nombrar el mundo, nace en un vínculo de amor y confianza (Zamboni, 2001). El que se ha establecido con la madre como lazo carnal con toda su potencia afectiva. Para la criatura supone, en expresión de Chiara Zamboni (2001), un «salto en ser», pasar de una comunicación que toca el cuerpo y el alma a una mayor exterioridad. Es, pues, también una pérdida. Pero es importante que, aunque con una cierta pérdida, se pueda conservar esa reserva de sentido que tiene la palabra. Esa aureola densa que no se desconecta de la emoción, del gesto, de la mirada, de la voz, de la sonoridad y la musicalidad. La lengua materna es la representación viva de un modo de crecer en el ser, con ciertas pérdidas, pero sin rupturas que hagan que se desconecte la palabra del sentido. Entrar en las leyes del lenguaje sin perder nuestras leyes internas y la potencia creadora de la lengua.

Desde esta mirada, el pensar creativo y original es la mediación que posibilita armonizar ese saber encarnado con el saber instituido. Es un salto en ser mediante un movimiento interior de vida. Un salto que permite atravesar el límite para abrirnos al infinito de la palabra. A la poética de la lengua. Pensar es nuestro relato interior siempre abierto y en constante relación con el afuera.

La tradición racionalista patriarcal nos ha desgajado del pensar poético o lo ha usurpado. Ha intentado desplazar el pensar que aparece en los mitos, en los

sueños, en la vida cotidiana, que es un pensar que conecta con la poética del vivir. Creo que en el momento actual buscamos una epistemología integradora en la que el pensar, el sentir y el hacer se desarrollen en una cierta armonía. Lo cognitivo, según expresa Cifali (2005), no resuelve por sí solo la poética humana.

Para acercarnos a esa epistemología integradora podemos bucear en los orígenes de nuestras vidas. Las criaturas nos enseñan verdades valiosas. Una escena muy ilustrativa es el momento de comenzar a andar. La forma en que una criatura se va soltando, buscando apoyos cuando lo necesita para irse tambaleando hasta sostenerse y comenzar a caminar. Los primeros pasos, los balbuceos, los sonidos, miradas, ruidos, cantos, murmullos que acontecen en un espacio relacional privilegiado. Sin ese acompañamiento y esa urdimbre relacional, el proceso se detiene.

Aprender a hablar y a caminar son dos experiencias paradigmáticas de cómo los seres crecemos internamente y externamente a la vez. Cuerpo y palabra se conectan. Son experiencias integradoras que abren a la vida a cada criatura. Dos experiencias inaugurales de las que tenemos muchos elementos epistemológicos clave. Winnicott, al observar ese tránsito de las criaturas de la presencia a la ausencia de la madre, se dio cuenta de que las criaturas, cuando se separan, llevan un objeto privilegiado que hace de sustituto; objeto que encierra un valor significativo de emociones y es una forma de nombrar la ausencia. Es el origen de la palabra y, más allá, del arte.

El tránsito en los distintos «momentos de ser» es paulatino y las rupturas de la relación, sus dificultades y conflictos se manifiestan en las criaturas de diversas formas.

La lengua materna es el origen y la experiencia primera de contacto con los códigos lingüísticos y culturales. Con los significados instituidos. La lengua es algo más que el lenguaje codificado, pero necesitamos de él de forma creativa, flexible y original para cada una para desarrollar la capacidad simbólica humana de forma singular y original.

El encuentro con la pedagogía de la diferencia sexual[38] ha acabado de anudar y transformar en profundidad mi genealogía femenina.

La cultura es la expresión simbólica a distintas frecuencias: mitos, sueños,

ciencia, arte. La condensación de significado que tiene la lengua materna, su potencia creadora, aparece por diferentes grietas de los distintos relatos del mundo. De forma privilegiada en el arte en todas sus expresiones. La poética se apoya en la reserva de sentido de la lengua materna.

Conceptualizar, clasificar nos aparta de esa reserva de sentido y encapsula. La rigidez y la fantasía de que la palabra y la cosa se corresponden nos conduce al positivismo que también ha llegado a la escuela.

La mirada a la escolarización del saber

La escuela, la academia, poblada de mujeres, es, y a la vez no es, un lugar de reserva de sentido de la lengua materna, con todas las implicaciones que supone en la relación entre ser y saber, tanto para las criaturas como para el propio oficio de educar y formar.

La escuela se encuentra sometida a una tensión constante entre, por un lado, aquellas experiencias educativas que van más allá de una trasmisión normativa de códigos sociales y culturales que hoy está representada por la pedagogía del capital (De Vita, 2012) y, por otro, aquellos espacios de libertad habitados en su mayoría por maestras, pero a los que se suma algún maestro y que son experiencias de vida originales y creativas. Tránsito a veces muy difícil y que como consecuencia genera malestar tanto en las educadoras como en las criaturas.

Una alumna me preguntó un día en clase: «¿Cómo es que con tantas experiencias innovadoras la escuela sigue siendo a veces un lugar rutinario y aburrido, incluso a veces difícil de habitar?». «¡Buena pregunta!», pensé. La educación está en el filo de las tensiones sociales, hoy en día económicas, y navega siempre en un mar tormentoso.

Cuando las emociones y el deseo se atascan aparece el pensamiento repetitivo. Somos resultado de lo que otros significan sobre nosotros, de cómo nos nombran, cómo nos vivimos con las palabras, con los significados; de ahí la necesidad de la poética en la relación educativa, de abrir los significados, de ampliar las palabras, de nombrar lo que no ha sido dicho, de inventar palabras y de dar densidad a las palabras… (más allá de lo connotativo y denotativo).

Desde esta mirada el pensar es nuestro relato interiorizado, más o menos repetitivo o poético, siempre complejo. Parafraseando a Maturana, la cultura es el resultado de la conversación, de las palabras entrelazadas en esos distintos encuentros «intersubjetivos».

La educación institucionalizada es un espacio que abre o cierra la posibilidad de

nuestro lugar de palabra en el mundo. Puede ser la posibilidad de una vida repetitiva o de este encuentro original con la cultura que proporciona ese «más» que encierra el oficio de enseñar.

Por todo ello me ha interesado explorar las fronteras que transitamos entre ser y saber, los terrenos resbaladizos, los caminos que no están del lado de lo normativo. Esta dirección ha sido una apuesta que me ha orientado.

Otros referentes (interludio de Patricia)

Diversos gestos de Asun –en la vida en sus aulas y en nuestra experiencia investigativa– me han sugerido que, para ella, las relaciones humanas configuran el centro de sus inquietudes. Le interesa la vida de las personas y sus historias, le dedica tiempo y espacio a la apertura y encuentro con el otro, a la creación de una relación.

Mireille Cifali (2012a) nos recuerda que, en los trabajos en los que la relación es esencial, una subjetividad trabajada puede poner freno a unas relaciones de poder o a unas indiferencias mortíferas. Un formador asume su responsabilidad cuando reconoce y trabaja su relación con el mundo, con los demás y consigo mismo en el espacio de su oficio. Esto supone una ética de la alteridad, a partir de una subjetividad asumida y trabajada, cuya escritura es, quizás, prioritariamente el relato.

Al hilo de estas inquietudes que emergen en la voz de Asun acerca de la relación entre lenguaje y experiencia, diversos autores reconocen la necesidad de inaugurar, o tal vez, recuperar otros modos de nombrar la experiencia para no perder su riqueza de matices en categorías predefinidas; entre ellos, Ricoeur, Clandinin, Gadamer, Bruner, Cifali y Michel de Certeau enfatizan el valor de la narrativa como modo de explorar y atribuir sentidos a la experiencia vivida. El relato y las historias que contamos constituyen nuestro modo fundamental de comprendernos y entender las experiencias y el mundo en que vivimos. Cifali (2012b: 11), refiriéndose a M. de Certeau, expresa que «para escribir la experiencia cotidiana, no podemos eliminar los sentimientos que dan luz a nuestros pensamientos como a nuestras acciones. Escribirlos pasa por hacer un relato». Por su parte, Max van Manen (2003) también propone atender a otros modos de percibir y transmitir los sentidos y significaciones que fluyen en las relaciones humanas. Es decir, que no siempre el lenguaje intelectual-conceptual logra captar y expresar aquello que percibimos de modo corporal, relacional, enactivo y situacional. El lenguaje fenomenológico intenta articular estos modos cognitivos y no cognitivos de percepción y expresión, desarrollando nuestras habilidades intuitivas y páticas, la sensibilidad y el tacto.

En las conversaciones con Asun hemos explorado nuestras dificultades por recuperar, en la formación de maestros y maestras, estas formas expresivas que den cuenta de la poética del vivir preguntándonos por su relación con el lugar de la teoría y el lenguaje conceptual en la enseñanza de un oficio que se define por su centralidad en las relaciones humanas (Cifali, 2005, 2012a).

De este modo, la búsqueda de otros modos de nombrar las propias experiencias, su análisis y reflexión constituyeron el foco de nuestras prácticas en la formación, tarea central para desandar ciertas formas naturalizadas de ser y estar como alumnos, de ser y hacer docencia. Esto nos demanda como formadoras crear las condiciones y cultivar las disposiciones para que las personas implicadas en la relación educativa se encuentren y se descubran en sus dimensiones humanas. Solo de ese modo sería posible la creación poética de lo humano, donde profesor/a y estudiantes, maestro/a y alumnas/os se conducen y se acompañan en el descubrimiento de su propia presencia frente al otro, a lo otro.

En relación con estas cuestiones, nos preguntamos acerca de los saberes que las formadoras de docentes necesitamos para enseñar el oficio, preocupadas por desarrollar en nuestros estudiantes una actitud pensante con su propia experiencia personal y escolar; un preguntarse por el sentido educativo de ciertas rutinas y esquemas de percepción y acción interiorizados, así como por las regulaciones institucionales y los condicionantes sociohistóricos más amplios en donde nuestro oficio se significa como práctica social, ética y política.

Todo ello nos lleva a hablar de un camino; un camino en el que el vivir y el pensar vayan acompasados.

La pregunta abierta (interludio de Asun)

De la interrogación continua de estas tensiones epistémicas que desgajan el saber de la experiencia y de la preocupación por la formación como práctica de alteridad siempre atenta a la novedad surge el deseo de búsqueda de otros enfoques de lo que llama Cífali (2005) una epistemología vulnerable, para poner el foco en la experiencia y en la relación con el saber que guía la relación educativa.

Hacia una epistemología vulnerable

Creo que en el oficio de educar y de formar educadoras en el presente necesitamos una epistemología vulnerable. ¿Por qué hablar de una epistemología vulnerable?

Porque en nuestro oficio está implicado el ser; ser maestra es ser formadora. Paradójicamente la fuerza está en reconocer esa vulnerabilidad y en entender el ser en relación con otros y otras.

Una epistemología vulnerable, en la que las emociones, las acciones y los pensamientos se engarcen de modos diversos. En la que la presencia del ser, de nuestra implicación en primera persona asegure el vínculo necesario para sostener esos «saltos de ser» que impulsa el aprender, si es un verdadero movimiento interior de vida.

Para ello, es imprescindible una articulación y una armonía entre los saberes de la experiencia y los saberes constituidos, a partir de los cuales podemos hacernos preguntas, siempre que abandonemos dos supuestos: que en las cuestiones humanas los saberes guían de manera infalible nuestras prácticas y que son portadores de una comprensión definitiva (Cifali, 2005).

Educar y formar es aprender de lo que surge y no dominarlo mediante una rápida explicación. Es enfrentarse a lo desconocido y reservar un lugar para el acontecimiento. Admitir nuestra propia ignorancia frente a la singularidad humana. Soportar la confusión y esperar que algo vuelva a estructurarse. Mantener abierta la pregunta por el sentido educativo. El saber de la experiencia es fuente inagotable de sentido. Es preciso conectar con ese saber y preguntarnos de qué manera se moviliza durante la acción y qué nos ayuda a resolver. Pensar pone en relación el sentir, el saber de la experiencia y los saberes instituidos.

La complejidad del oficio produce más de una trampa. Entre otras, la de buscar discursos cerrados, la fantasía de totalidad por yuxtaposición de las distintas miradas que intentan acercarse a lo humano, que tratan de explicar el misterio. Es preciso explorar los intersticios, las grietas del no saber; dejar que surja lo

imprevisto para ampliar la mirada.

Una actitud de atención a la singularidad conduce a una construcción de situaciones únicas en las que interrogamos constantemente nuestra relación con el otro; una actitud clínica, en palabras de Mireille Cifali (2005, 2012a).

El relato es un elemento clave; es la narración de la experiencia, que puede ser compartida y que se acompaña de la escritura de la experiencia cuando se ha trasformado en pensamiento. Porque, en nuestro oficio, el pensar nace del buscar el sentido educativo.

Acordamos con Cifali (2012b) que una teoría del relato es indisociable de una teoría de las prácticas. El relato como búsqueda de palabras propias para significar la experiencia.

¿Qué me propongo en el aula desde esta mirada?

Retroceder a la infancia nos da una perspectiva epistemológica clave. En los orígenes tenemos una fuente de saber que nos guía hacia esa mirada integradora y nos desplaza de las fragmentaciones y desconexiones. La experiencia de vivir en relación integra movimiento, cuerpo, palabra, sentimientos, en una dinámica generadora de sentido.

También, en su origen histórico, el saber nació de esa búsqueda de sentido. En el aula universitaria trato de provocar una experiencia viva de relación con la palabra y el saber educativo, experimentando juntos ese proceso de encuentro intersubjetivo que no disgrega, sino que conecta con nuestro interior y nos mantiene en la búsqueda de ese saber relacional que es el educar. Intento poner en juego un pensar que dé existencia simbólica a cada uno.

Aprender y transformarse (interludio de Patricia)

La propuesta de formación de Asun configura desde el primer momento un espacio y un tiempo para dar lugar a la experiencia de cada estudiante, recuperar su biografía escolar y desde ella preguntarse por aquello que les vincula en su vida con su «ser maestro o maestra». En sus clases se vivencia un clima de acogimiento a cada estudiante con su diferencia y ella, Asun, es la primera que se pone en juego con su palabra y su experiencia. Ella transparenta con su ejemplo, en el obrar y en el decir, el pasaje que propone a sus estudiantes: vivencia-experiencia-palabra-pensamiento-saber de la experiencia y cultura instituida. Pasaje en el que la narración y la escucha activa son la clave para construir un nuevo relato conjunto donde todos y todas se encuentren implicados. En este proceso, puedo percibir que involucra a los estudiantes a pensarse, tal vez por primera vez, como estudiantes y como docentes. Pienso que estas propuestas se sustentan en la noción de «aprendizaje como acontecimiento ético» (Bárcena, 2000), como aquello que nos trastoca, nos reclama volver a pensar lo aprendido y lo sabido hasta el momento, porque sus significados ya no nos alcanzan para comprender la novedad del suceso que irrumpe nuestra relación con el mundo y con el saber. De ahí que la experiencia que acontece nos transforma. El aprendizaje desde este sentido del acontecimiento es siempre una relación y un encuentro con el otro que me descentra. En este sentido, lo importante para aprender es el modo de relación educativa que se establece con los estudiantes, donde la maestra configura el espacio educativo para dar lugar al otro y dejarlo aprender.

Por tanto, el que aprende en relación con su maestro, aprende no lo que sabe este –sus conocimientos– sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende. Y lo que aprende es, precisamente, un modo de relación, una escucha del mundo. (Bárcena, 2000: 26)

El maestro, el profesor, en sus mediaciones, pone a disposición de los aprendices sus saberes y sus modos de relación con el saber. Según José Contreras, da pistas, indicios, gestos con potencia simbólica para transparentar a los estudiantes que la suya es una de las posibles perspectivas y formas de relación con el saber. Pistas y gestos en la inmediatez que abren la actitud indagadora y pensante en los aprendices, en una relación de acompañamiento que en ocasiones se dificulta y puede rozar el abismo del dominio instrumental del otro bajo las condiciones de escolarización que imponen dar cuenta de resultados de aprendizaje como producción-fabricación.

Frente a estos riesgos, la pregunta que nos hacemos como maestras y profesoras es cómo acompañar sin invadir, sin violentar para «dejar aprender». Y, al mismo tiempo, «cómo no abandonar al otro que se resiste a aprender», cómo no renunciar a la responsabilidad ética de «enseñar», de acoger y dar lugar al otro, a la otra. Van Manen (1998) nos señala que hay que enseñar con tacto, con disponibilidad atenta y receptiva hacia el otro.

Tras las huellas de una poética del vivir (interludio de Asun)

Orientaciones para la formación

Las olas rompían y desplegaban sus aguas sobre la arena. Una tras otra se amontonaban y caían…

(Woolf, 1931)

Siguiendo el hilo de mi experiencia en el aula y buscando conexiones con mi trayectoria, voy a tratar de poner en palabras algunas claves que me han inspirado, partiendo de las tensiones o dificultades del oficio de enseñar y tratando de hacerlas fructíferas.

¿Cómo sostener en el aula esta búsqueda de una epistemología vulnerable que me toque o nos toque internamente, sin desgajarnos o desconectarnos de la vida?

La brújula que me orienta es el crecimiento personal –la transformación interna y externa a la vez– de quienes participamos en la experiencia de relación educativa.

Lo que narro a continuación, gracias a las reflexiones compartidas con Patricia, son intentos y tensiones que me mueven en la relación con los estudiantes, desde esta búsqueda epistemológica que intenta no separar ser y saber, y trata de atravesar los hiatos que se producen, creando condiciones para generar libertad en relación.

La pregunta sigue abierta junto con las inquietudes y oportunidades que atraviesan la relación educativa: ¿Cómo encarnar en el aula estas preocupaciones epistemológicas? ¿Cómo integrar sentimientos, intuiciones que emergen de la experiencia? ¿Cómo acompañar el pensamiento naciente que forma parte de las historias personales? ¿De qué forma hay que llevarlos más allá para elaborar sentidos educativos?

Una clave formativa es no dar nada por sentado o supuesto y estar siempre abierta al acontecimiento y a lo que tiene de nuevo.

Un lugar para ser

La orientación formativa que me guía es dar «un lugar propio» a cada una y cada uno en ese espacio simbólico que creamos entre todas y todos. Que la experiencia que se llevan del aula sea el motor que guíe más adelante su lugar como educadores. Que sea una vivencia profunda, que experimenten la creación de vínculos como la «urdimbre» necesaria para que emerja el deseo de saber.

Intento hacer posible la creación de ese espacio transicional del que habla Winnicott, que conecta el dentro y fuera de nosotras mismas. Creando con ellos el tejido que permite arriesgarse, abriendo ese espacio relacional para que sean posibles los «saltos de ser con sus ganancias y pérdidas».

Trato de desentrañar esas madejas hiladas con palabras a veces importadas de otras personas: palabras viejas, pesadas, que no dejan surgir lo genuino y creativo de cada uno. Desentrañar la madeja, como hacían nuestras madres cuando les ayudábamos a hacer ovillos de lana para tejer, es un camino que abre un espacio propio para que lo nuevo se produzca.

La creación de su propio «espacio relacional» ha seguido distintos avatares en cada historia particular. A veces, la separación del entorno materno es brusca y se produce una gran fisura en relación con el espacio escolar. Otras, una experiencia traumática cuando no se podía asimilar ha dado lugar a un «no saber» como defensa… Otras, la des-conexión ha surgido en la rebeldía propia de la adolescencia en un entorno escolar poco acogedor, etc. Así se van desgranando en el aula sus distintas experiencias de relación con el saber y van surgiendo las paradojas de los distintos encuentros y desencuentros.

Volver a empezar a hablar. Nombrar desde sí

Las olas se elevaban, curvaban el lomo y rompían.

(Woolf, 1931)

Uso la palabra conversación en sentido amplio, como espacio para intercambiar y crear significados nuevos.

La conversación es el hilo que se teje para crear relatos de experiencia. Una conversación orientada que deja espacios vacíos. Conversar viene de «versar con», de ir fluyendo en relación.

Existen distintos modos de conversar: por ejemplo, hablar desde lo que nos falta, lo que da lugar a la queja o a la crítica, hablar para desahogarse. A veces la conversación se confunde con el debate: un debate es una confrontación de «egos». Otras, con la tertulia, que quizás no tiene una finalidad. En el aula intento llevar a los estudiantes hacia la conversación orientada con un proyecto que la sostiene. Nuestro proyecto es buscar el sentido educativo de nuestras experiencias, producir un saber que nos sostenga en nuestro oficio. Este pasaje no está exento de tensiones.

La conversación en presencia implica la corporalidad, es decir, el cuerpo: mirada, voz, tono, ritmo, vibración, relajación, precipitación, interrupción. También implica la posición activa y la pasiva, la escucha.

Aparece la palabra cargada de emoción, o bien excesivamente desconectada de una misma y repetitiva, que va dejando paso a una relación cada vez más original con la palabra para cada una.

En esos momentos pienso que mi función es la de narradora, la de quien sostiene

el hilo de la conversación para que el espacio sea creativo. Intento una presencia viva, con silencios, señalamientos, cortes en los relatos, arriesgando significados. Mi tarea es una «lectura atenta», más allá de las palabras; una lectura que ponga comas, puntos, intervalos, palabras, subrayados que permitan que emerja pensamiento de lo dicho y lo no dicho.

Un mundo que hay que descubrir y que solo podemos alcanzar con una «escucha poética», una escucha que resguarde la densidad de la palabra. Intento que no nos quedemos en la literalidad de la palabra ni caer en la tentación de pretender conceptualizar y ahogar así la experiencia. Desapegarnos del saber acabado, formalizado, para aventurarnos en nuestro propio proceso de creación. Todo este proceso no está exento de tensiones que trato que fructifiquen. Tensiones que derivan de atravesar momentos inciertos y de la experiencia emocional que se pone en juego.

Escuchar no es interpretar. La interpretación es tarea del otro, del que entra en juego. Nuestra escucha es la posibilidad de que puedan ir más allá. Somos eso, una mediación viva que ayuda a los estudiantes a desapegarse de la anécdota e ir más allá (López Carretero, 2006).

Trato de dejar espacio al otro en mí e ir trenzando un relato compartido, en el que cada uno elabora su propia experiencia. Sosteniendo los vacíos, las no respuestas, sugiriendo, cultivando la paciencia, para que el otro pueda «cocinar» –poner pensamiento a su experiencia– y extraer un saber. A veces noto que me precipito, que resulta difícil encontrar el punto entre esperar y respetar el momento de cada una.

Mantener la espera para que aparezcan momentos en que vibren (palabras entrelazadas) y para que las anécdotas poco a poco vayan tomando forma de relatos con sentido educativo. Los relatos se refieren a sus experiencias escolares o familiares. Son textos vivos de experiencias de otras personas, de lo que les ha acontecido ese día, de sus estancias en los centros escolares en las prácticas institucionales. De todo ello se nutre el relato compartido.

En la conversación se va mostrando ese movimiento del pensar que se conecta con el vivir, de modo que la realidad se hace más manejable y creativa para cada uno.

¿Qué estamos poniendo en juego? Una disponibilidad, una apertura necesaria

para el oficio de maestra. El relato es la pieza clave para salir de la anécdota y elaborar un sentido educativo a la experiencia. Es como volver a empezar a hablar encontrando las propias palabras para nombrar su experiencia. De ahí su conexión con la lengua materna. Las palabras de Laura Duschatzky son reveladoras:

Escuchar el murmullo del secreto que todos y cada uno llevamos dentro ¿no será una condición para que podamos enseñar? Escuchar nuestro murmullo, el de los alumnos y el que se teje entre ambos. Escucharlos no como respuestas a alguna pregunta, sino como puentes que posibiliten el encuentro. Tan solo eso: el murmullo, como una forma de preservar el encanto. (Duschatzky, 2009:210)

Esto sintetiza lo que para mí significa una «escucha poética».

La escucha poética

En este encuentro con la propia palabra también tienen lugar las experiencias de relación sin nombre, las que permanecieron en el inconsciente, experiencias algunas dolorosas, pero otras creativas, porque el inconsciente también es vida, creación, experiencias primigenias que afloran si tienen espacio para vivirse.

La oscuridad, las lágrimas, los pasajes dolorosos de esas relaciones difíciles van emergiendo de modo que se pueden ir atravesando. Las escenas se suceden, las anécdotas se multiplican.

Las experiencias se entrelazan y en cada nueva situación surgen nuevos pasos, avances-retrocesos. No hay que dar nada por sentado. Cada nueva situación requiere un resituarse. Cada momento hay que hacerlo fecundo. Aquí también aparecen tensiones entre los ritmos de cada una.

El hilo conductor son las relaciones, las dificultades, la felicidad, el dolor, las pérdidas. La palabra y el sentido educativo es el elemento modulador de todas esas vivencias y experiencias y el puente creador de nuevas posibilidades.

La relación educativa está siempre en sus vidas, en las clases particulares, en las colonias de verano, en sus experiencias como monitoras. Poco a poco se van desplazando de su lugar de hijas, alumnas, y van tomando su «lugar de educadoras».

Es preciso reconocer distintos planos de las emociones y los significados diversos que tienen distintas huellas y tomar esa experiencia como material de reflexión. Me guía el acoger esa singularidad y fragilidad que acompaña a la fuerza del vivir.

El espacio interior

Aprender el oficio de educar es una tarea íntima, de cada uno y cada una. Una tarea de vivir su soledad con placer. Responsabilizarse de sí, reconociendo la propia fragilidad, pero sin taparla ni depositarla en el otro. Cuanto más a gusto se vive y experimenta la soledad, mejor es la relación con el otro. Solo así uno se puede abrir y darse al otro.

Aprender es un encuentro con la diferencia de cada persona, sin usar al otro para afirmarse. Nos hace profundizar en el interior para poder conectar; cruzar distintos puentes, frecuencias y sintonías que nos acercan al otro, conectando con nosotras mismas.

La experiencia de la lectura y la escritura partiendo de sí, es el camino de interiorización personal e intransferible de cada persona. Es la manifestación de su singularidad, de su diferencia, de su elaboración. Una escritura y lectura desde la experiencia y como experiencia personal para ir más allá.

Aquí aparecen nuevas tensiones entre ser y saber que reconozco también en mí. Nos permiten dar el salto de sentido y profundizar en la elaboración. Por ello, durante todo el proceso intento cuidar la lectura y la escritura, en ese encuentro con la palabra personal e intransferible de cada cual.

Siempre me ha llamado la atención la dificultad de escribir en las escuelas. Somos maestras que estamos básicamente para enseñar a leer y escribir. Pero creo que ahora veo la verdadera dimensión de esta cuestión. La escritura de la experiencia, en la que estoy profundizando a la vez que mis alumnas y alumnos, es otra dimensión. Una dimensión creativa, que surge de las entrañas y que si encuentra las palabras propias para decir y decirse, transciende esa experiencia. Una dimensión de cuyo descubrimiento también se beneficiarán las criaturas cuando estas maestras las acompañen en su proceso de lectura y escritura.

La narrativa escrita, que se sustenta en el relato oral, da una mayor densidad a la experiencia. Singulariza y da lugar a algo propio.

A menudo, ese contacto tan intenso con la cotidianidad, con el movimiento constante de las criaturas, con las actividades sin fin, no deja ni el espacio ni la tranquilidad para que nazca esa escritura de la experiencia, que, cuando se da, es un tesoro. El relato es una mediación que, conectada con el hacer y el vivir la experiencia, abre un nuevo horizonte de sentido, en continuidad con la lengua materna.

Compartir el espacio del aula. Acercándonos a las prácticas (voces de Asun y Patricia)

Ahora el sol había bajado más en el cielo. Las islas de nubes habían ganado densidad y pasaban arrastrándose antes el sol… Las olas ya no visitaban las lejanas charcas ni alcanzaban la punteada línea negra de trazo irregular sobre la playa. La arena era gris perla, suave y brillante.

(Woolf, 1931)

Vamos a abordar ahora algunos aspectos de la puesta en acto de las claves educativas que han ido fluyendo en el trascurso de la primera parte de este texto.

Nuestras conversaciones acerca de la vida del aula, entre Patricia y yo, ilustran este trayecto conjunto y las claves de las que hemos ido tomando conciencia y compartiendo en el espacio reflexivo que hemos ido creando.

Así emerge la toma de conciencia de que en los relatos de experiencia compartidos por las y los estudiantes, van surgiendo núcleos de sentidos, preguntas, problemáticas. Desde ellos se promueve la indagación, el pensamiento propio y el diálogo con los autores y textos de la asignatura, en la búsqueda de pistas, frases o reflexiones significativas que permitan a los estudiantes volver a sus experiencias con nuevos criterios de significación y nuevas preguntas. Este movimiento es muy complejo y no exento de resistencias por parte de los y las estudiantes. El nexo es intentar mediar con la palabra (en situaciones y actividades diversas) este pasaje de experiencia a reflexión y saber, y la relación de este saber con el pensamiento educativo.

El núcleo de sentido es: «cómo me pienso y me vivo como docente, qué significa ser una maestra que acoge a todas las criaturas». Este es el camino que

sostiene la propuesta que hemos compartido.

Vamos a contextualizarlo en la asignatura que fue el espacio de nuestro encuentro.

La mediación de los contenidos y los recursos didácticos (Asun)

A propósito de una pregunta de Patricia en relación con los contenidos y actividades de la asignatura emergen estas reflexiones.

En cada una de las asignaturas que imparto trato de señalar o de articular la «trama» a partir de unos «núcleos de sentido» que son las columnas, el telar, con la urdimbre (espacio transicional) que lo sostiene. Así nace una experiencia de pensamiento, una práctica de simbólico vivo.

Por ejemplo, en el caso de la asignatura Teoría y Práctica de la Escuela Inclusiva,[39] estos núcleos son: resignificar desde la vivencia profunda su «elección» de educadora de escuela infantil, rastreando las huellas que la han traído hasta aquí, viendo los diferentes caminos por los que ha llegado; experimentar la «diferencia» desde sus propias experiencias y bucear en los distintos modos de vivir esa diferencia desde lo personal y lo instituido; profundizar en su lugar como educadores y educadoras desde sus deseos y posibilidades. Abriendo así posibilidades a las diferencias de cada criatura. Y entendiendo la atención a lo singular, que se hace evidente en aquellas criaturas que por motivos diversos tienen mayores dificultades en el vivir.

Como núcleo, intento que algo se mueva en ellos, que algo pase, en la propia experiencia del aula universitaria, creando puentes con su oficio de educadores.

Una canción, un poema, un documental o una película pueden ser un soporte para expresar cómo viven las diferencias. Son distintas expresiones simbólicas para poner en juego sus experiencias y el sentido educativo.

También vienen al aula maestras que, con sus testimonios, ilustran modos de hacer educación. La vida circula en sus palabras, y está encarnada en la experiencia singular de cada una de las personas que compartimos en el aula. Dentro y fuera, es un intercambio continuo.

La pregunta que guía estas distintas mediaciones es: ¿Cómo poner en

movimiento los recursos didácticos, que son también mediadores, en relación con el proceso singular que se abre en cada clase y para cada uno? Nada tiene sentido en sí mismo: ni una dinámica, ni un documental, ni un relato de vivencias, si no se engarza en un proceso personal y compartido que se va desgranando en el trascurso de la vida de la asignatura. También nos ayuda a bordear los sinsentidos que aparecen.

Saltos de ser: el dinamismo de pensar un proceso abierto (Asun)

Esta es otra clave importante: «el proceso» que se va a generar; un proceso en espiral, en el que no hay que dar nada por supuesto y que es preciso acompañar ayudando a transitar por distintos bucles y dando elementos, a veces de modo recurrente o recursivo, para ir creando esa urdimbre relacional que, junto con la trama, facilita la toma de conciencia. Esa toma de conciencia siempre es singular y no despegada de la intuición y del pensamiento naciente. También de lo que todavía no puede ponerse en palabras.

Es decir, en la complejidad de este proceso, narración y escucha activa son las claves para facilitar un movimiento interior y exterior que, partiendo de la experiencia, pongan en juego emociones, vivencias y pensamiento en estado naciente. No se trata, pues, simplemente de contar sus experiencias, sino de que, poco a poco, vayan aprendiendo a nombrar «desde sí» y en relación al otro; a escuchar y escucharse; a crear pasajes entre su mundo interior y la realidad educativa. Que comprendan que la realidad no está afuera; la realidad de su ser educador o educadora se juega en el «aquí y ahora» del aula de formación.

En definitiva, estos son los propósitos que guían la práctica intentando provocar una experiencia de relación con el saber en la que cada estudiante se enfrenta con los enigmas de la existencia y su pregunta por el ser docente. Un saber corporeizado que da volumen y movimiento a la palabra, y la conecta con su origen (López Carretero y Gabbarini, 2012).

Ponernos en juego y nombrar esa experiencia es una práctica viva de lo simbólico. Esta práctica implica pasajes y travesías, que he denominado saltos de ser, que les van a abrir posibilidades. El propósito es intentar cancelar la frontera entre lo que somos y lo que sabemos, entre lo que pasa y lo que nos pasa. Por ello la necesidad de una «epistemología vulnerable» que nos toca, pero con mediaciones para no dejarnos prendidas de las emociones que nos dominan ni de la racionalidad que nos separa, en un espacio transicional en el que podemos crear algo nuevo. Aprender a hablar desde ellas y ellos recuperando la

lengua materna.

Les invito a exponerse –van a tener un oficio en el que van a estar «expuestos»–, entrando en juego en primera persona y aprendiendo a compartir junto a sus compañeras y compañeros. Trato de evitar idealizaciones de sí mismos, de los otros, de la profesora, y reconocer su vulnerabilidad, entendiendo su ser maestras y maestros en relación con otros y con otras.

Cuidando y alimentando ese deseo interior que, si se pone en marcha, ya no hay quien lo pare: la clase no acaba en el aula, la pasión que se moviliza conecta con sus vivencias y experiencias cercanas y poco a poco se va abriendo la mirada.

¿Cómo transitar desde la seguridad de los libros o de las técnicas a la incerteza de la pregunta?

Un encaje de bolillos (Asun)

Contenidos, recursos y vínculos son los mediadores que ponemos en juego para impulsar un movimiento interior que, partiendo de su experiencia, oriente su ser maestras y maestros.

La conexión con sus historias educativas es un modo de hacer emerger sentidos que articulen el presente de sus vidas, con sus experiencias anteriores, ayudándoles a reescribir de nuevo sus procesos vitales atentos a su deseo de ser maestras y maestros.

En el proceso surgen distintos momentos, que podemos caracterizar en forma de bucle, en los cuales se vislumbran planos de ese movimiento interior y exterior a la vez, en el que van poniendo palabras a su experiencia, ampliando la mirada y generando recursos para afrontar acontecimientos vitales en las prácticas educativas. Por ello es imprescindible la conexión constante con el afuera del aula: una observación de algo que sucedió en el metro, una anécdota en su vida como monitoras o en sus clases de repaso, etc. Estar siempre atentas a la realidad que cambia.

La guía que sostiene mi lugar como formadora es el propio proceso de elaboración de mi experiencia vital, en la que confluyen vivencias, sentimientos y pensamientos encarnados que están como telón de fondo orientando mis intervenciones, poniendo los cimientos del camino que vamos a realizar juntos/as. En mi experiencia personal confluyen conversaciones, relaciones, lecturas y referentes en movimiento dinámico que componen una vida.

También me ayuda el sostener la pregunta por quienes tengo delante para que del encuentro inicial se vaya enlazando una historia de relación con el saber.

Para mostrar algo del proceso vamos a tomar algunas escenas que muestran cómo se articulan esos bucles.

Conversación orientada y escucha poética (Asun y Patricia)

Lo que mostramos a continuación son algunos fragmentos de las conversaciones con los estudiantes. Pretendemos que a través de distintos recursos y actividades vayan haciendo suyas las palabras, aprendiendo a nombrar el mundo educativo desde sus propios criterios de significación.

Acompañar un movimiento que conecta el sentir y pensar, un movimiento que nunca se cierra y que en sí mismo es un recurso para dialogar con lo que nos pasa y lo que pasa. Es una mediación que ayuda a interiorizar la experiencia y que en cada nuevo acontecimiento se inicia y reinicia. La finalidad es el camino que nos guía para conectar ser y saber en relación continua, tratando de que los hiatos y las desconexiones se puedan atravesar.

Tensiones epistémicas (Patricia)

La clase se pone en movimiento a partir de recapitular los hilos de sentidos de la clase anterior, mostrando a los alumnos en qué punto del proceso se encuentran y planteando trabajos individuales o grupales en torno a la experiencia que se presenta, bien en las películas y documentales, bien en las vivencias que los estudiantes recuperan de sus Prácticas, o bien en los textos testimoniales. De este modo, junto con los contenidos curriculares de la asignatura, la intención es hacer emerger otros contenidos como saberes valiosos en la formación docente: aquellos que refieren a la forma de posicionarse frente a las situaciones educativas, sus matices, sus conflictos; saberes y actitudes que posibiliten el encuentro genuino con el otro y la otra, con lo otro, para acogerlo. Saberes que se vivencian en la clase compartida: cómo se genera un clima de confianza y apertura, de respeto y escucha activa de lo que allí acontece, aun en los silencios, aun en los conflictos. Saberes que posibiliten esta búsqueda interior de los propios sentidos que se otorga a la diferencia, la diversidad, la inclusión para no obturar con teoría al inicio del proceso, sino provocar desde estas preguntas una reflexión acerca de su lugar como educadores y educadoras.

Son diferentes pasajes en una travesía que se inicia con las experiencias de los estudiantes y las estudiantes. Continúan dialogando con otras experiencias en el aula o fuera de ella, con lecturas de textos reflexivos más ligados a la experiencia y narrados en primera persona; más tarde, con textos teóricos más formalizados en las disciplinas de las ciencias sociales y humanas. En este momento, la búsqueda se orienta desde los «saberes de experiencia» que emergen en la conversación grupal a la «teoría» para indagarla, tensionarla y ver qué es recuperable de ella para volver a pensar esos saberes de la experiencia, para significar y resignificar nuestros modos de pensar, formular y reformular nuestros interrogantes e inquietudes iniciales, encontrar nuevos lazos entre sus hilos sueltos, anudar nuevos sentidos, desanudar conflictos de perspectivas.

Este proceso se sucede con una lógica recursiva que va generando un movimiento en espiral siempre abierto, en el cual es posible distinguir cuatro momentos interrelacionados. He percibido en las clases que el tránsito de estos

momentos no sigue una secuencia lineal; que hay episodios en los que, ya estando en el segundo momento, algunos grupos de estudiantes vuelven al primero, según la potencia de los recursos de la experiencia. Asimismo, el pasaje al tercer momento evidencia dificultades y resistencias por parte de los estudiantes (Gabbarini, 2016).

Pasajes y tránsitos: algunas escenas (Asun y Patricia)

Para evocar algunas escenas vividas en el aula, hemos tomado fragmentos de relatos[40] que son destellos de nuestra experiencia y del tejido simbólico que va surgiendo en la vida que compartimos en el aula en mi asignatura.

La narración se concreta en cuatro momentos de ser, que tal como hemos hablado, conforman una espiral, de la que surgen bucles de sentido, y no una secuencia lineal. También nos apoyamos en la intuición de que es un proceso siempre abierto.

Los «momentos de ser», tal como los denominamos, es el modo en que se indica esa conexión en la formación de una maestra entre su ser y la relación con la palabra y el saber.

Son bucles que, como las olas, van y vienen y se van orientando. Podemos nombrarlos como «saltos de ser», con la incertidumbre, el movimiento interior y las pérdidas que suponen. También con sus ganancias, si se aceptan las pérdidas. Por ejemplo, transitar de un dolor en una experiencia educativa, a ponerle nombre, abandonar los sentimientos de rabia y abrirse a las posibilidades de vida que esa experiencia comporta, es un pasaje complejo pero necesario.

No se trata de una secuencia, por el contrario, con estas escenas pretendemos mostrar esos bucles que se van abriendo, en movimiento permanente como las olas, acompasándose con la vida.

Momentos de ser: un bucle abierto (Asun)

Abrir las palabras, partir de sí

La orientación que nos guía en este momento es conectar cuerpo y palabra a partir de sus recuerdos en los inicios escolares. Tratamos de buscar las huellas de sus experiencias educativas partiendo de una realidad delimitada y significativa que haga emerger el relato. De las diversas situaciones vividas en clase hemos escogido esta que se refiere a sus primeras experiencias escolares, puesto que son futuras maestras de infantil.

El recurso a su biografía escolar es muy fructífero y una vez puesto en juego suele surgir espontáneamente en distintos momentos de la asignatura. Es una mediación que ayuda a tomar conciencia de sí mismas/os, del valor de las experiencias educativas, de las distintas relaciones, mantenidas en el contexto escolar y –lo que es más sugerente– a entender y a entenderse como futuras educadoras y educadores.

Nos proponemos que nazcan nuevas relaciones con las palabras, que les lleven a atravesar las emociones y a sustentar el pensamiento naciente en su experiencia.

«Como en casa», hemos titulado este fragmento vivido en clase:

Ahora, quien quiera, compartid escenas, lo que más os queda en la memoria de vuestra experiencia educativa infantil, en los tiempos en que iniciasteis vuestra escolaridad… (Asun)

Después de un silencio, silencio a respetar y a acompañar, una estudiante cuenta que su maestra era afectuosa, leía cuentos, el aula tenía muchos colores y dibujos, los espacios eran alegres, como para «sentirnos en casa»…

Me siento como en casa… ¿quién más?…

Este comentario refleja lo que narraba más arriba, lo que denominaría un señalamiento, o un subrayado en una lectura atenta de sus palabras.

Sonia recuerda que los días previos al inicio escolar fue operada de amígdalas y estaba rodeada de médicos. En su primer día de escuela ve a la maestra que la recibe con una bata, se angustia, relaciona el P4 con el hospital y la bata de los médicos… «Tenía miedo, me lo pasé vomitando, nadie me atendía, me dejaban toda sucia.» Pero luego su maestra la acompaña con cariño, y así va perdiendo sus temores. (Señalo las palabras angustia y bienestar: dos sentimientos que aparecen en la infancia. También el sostén afectivo.)

Poco a poco se van sumando los relatos. Frente a estos recuerdos, María expresa que tuvo una experiencia dolorosa; que siente angustia y rabia. Afirma que este recuerdo invade todos los demás:

La maestra me marginaba, me decía que era incompetente y que viviría bajo un puente; vomitaba antes de ir a la escuela; aún se me revuelven las tripas… Esto me llevó a seguir la carrera docente. Yo tuve muchos altibajos en la escuela. Esta mujer me marcó. Ahora sé que fue por ella. (Fragmento de diario de campo)

De este modo, la conversación nos abre a sentidos no previstos y se va tejiendo un pensamiento todavía tembloroso y conectado profundamente al sentir de cada una y cada uno. Sus palabras, las de las estudiantes, inspiran nuestros comentarios como si de una danza o de una composición musical se tratara. Las palabras adquieren densidad, las evocaciones conectan con lo dicho y lo no dicho, pero que ahora tiene quizás un lugar en las experiencias nombradas.

En este caso concreto, lo abrochamos extrayendo dos hilos de sentido educativo: el «malestar en el cuerpo». Porque somos cuerpo y los dolores emocionales se manifiestan con distintas formas: vómitos, dolor de tripa, llanto; también

temores, humillaciones. Experiencias que han dejado huella y que podemos atravesar para ponerlas al servicio de nuestro «ser maestras». También se expresan experiencias afectivas, de cariño y acompañamiento. De un estar «atentas a lo que pasa» de algunas maestras.

Otra cuestión que comentamos es que el pasaje del contexto familiar al escolar no es simple. Para unas no fue fácil. Otras hablan del bienestar que les daba «estar como en casa».

Las palabras surgen vinculadas a las emociones. Emociones que todavía en el presente tienen fuerza. Poco a poco va naciendo un relato compartido que va más allá de las anécdotas, pero sin despegarse todavía de ellas. Se inicia el movimiento del pensar que conecta con el vivir. También el dolor se hace más transitable al ponerlo en palabras: la maestra que humillaba y excluía: «Ella fue la que me marcó».

Las «niñas frágiles» van tomando fuerza en su decisión de ser maestras también con sus dificultades, conservando la ligereza y sensibilidad.

¿Qué saberes educativos podemos vislumbrar en esas experiencias?

Otro momento: el saber de la experiencia anudando sentidos

En este momento del bucle se trata de hacer emerger el «saber de la experiencia» a través del acompañamiento, abriendo la conversación acerca de esas experiencias. Es una fase de elaboración compleja, en la que intervenimos poco. Se trata de señalar indicios, recurrencias, diferencias, estereotipos. Se intenta no juzgar ni evaluar, respetar la palabra del otro y devolverla en forma de pregunta. Delimitar y precisar de qué se está hablando y cuáles son los hilos o claves de sentido educativo que despiertan estas experiencias. Ayudar a hacer conscientes en los/las estudiantes que «aquello de lo que se habla» tiene un calado educativo. Pero respetando el proceso emocional que está en juego. Para aligerar el peso emocional, dialogamos con otras experiencias, testimonios, referentes en el tema a través de documentales, actividades y otros recursos que permiten descentrar de la propia experiencia y la sobreimplicación, abriendo otras miradas en un

juego de espejos con experiencias de otros.

Por ejemplo, en este momento del recorrido que han narrado algunas experiencias personales han visto dos películas, han reflexionado sobre esas experiencias y ahora van a intentar darle un cierto significado: qué saber pueden extraer de todas estas conversaciones para «pensarse» como maestras y maestros. Lo hacemos mostrando los temas que han surgido en la clase anterior, y cómo en esta clase la escucha de los relatos los han llevado a reflexionar acerca de su lugar de maestras.

A propósito de estos recursos que hemos puesto en juego, ya han escrito algunos pequeños relatos en su diario de clase.

Mostramos en el siguiente fragmento cómo desde nuestras palabras intentamos acompañar un movimiento interior que les permita trascender la anécdota concreta:

Estos recuerdos os hicieron tomar conciencia de la importancia de la educación para cada uno, por lo tanto, os colocasteis ya en el lugar de maestras y dijisteis ¡Esto es importante, tiene unas consecuencias! (Esto llevó a hablar del lugar de la maestra, del sentido de su posición, de cómo se coloca, desde dónde actúa, y cómo dar un sentido educativo a aquello que hace […] (Asun)

Vosotras recordáis las prácticas y sus relatos… Ha habido prácticas cuyo sentido educativo a vosotras no os posibilitaron crecer… Entonces, al hablar del lugar de la maestra, escribisteis lo importante que es estar siempre abierta a la sorpresa, abierta al otro, a la pregunta; ser reflexivo con lo que uno hace; intentar aprender cosas nuevas… Claro, ese lugar de maestra/o desde el sentido de responsabilidad, produce temores, incertidumbres: ¿cómo seré capaz? No podré hacerme cargo de todo esto. (Fragmento de diario de campo)

A partir de los temores que han ido surgiendo, vamos desgranando algunas claves que ayudan a desplazarlos:

No vemos la complejidad de nuestro lugar en el vacío, sino que ya hemos visto algunos aspectos que ayudan y favorecen nuestra tarea de educadores en esa complejidad… y hablasteis de captar el don de cada niño, actitud, apertura, sorprenderse del otro, acompañar, estar allí… Y lo más importante es que queda la pregunta abierta: la pregunta por el sentido educativo de cómo me coloco yo como maestra, en relación con niños y niñas, con la institución, con cómo intervenir en esa complejidad y cuándo, con cuál es mi lugar de apertura y qué elementos pongo en juego para que ese lugar de apertura dé cabida a todos los niños. (Fragmento de diario de campo)

Con estas reflexiones tratamos de señalar y acompañar sin precipitaciones. También contener y sostener el sentirse «tocadas» por las emociones que despiertan los relatos y poder atravesarlas para llevarlos más allá.

Buscamos dar un anclaje a sus experiencias y al sentido educativo que se desprende de ellas. Acompañar también un proceso de elaboración e interiorización para que hagan suyos los comentarios, acompasando ese pensamiento naciente que da lugar a nuevas relaciones con las palabras.

De este modo, anudando sentidos, va surgiendo el saber de la experiencia.

La experiencia de saber: buscando criterios propios de significación

En el «momento siguiente», a partir de los hilos de sentido, núcleos y claves de significación que han surgido de su relación pensante con la experiencia, se propone tender puentes entre este saber de la experiencia y el pensamiento educativo. Este pasaje es gradual y lento. Se abre una búsqueda en primera persona que tiene instancias en pequeños grupos, pero siempre acompañando sus resonancias y reflexiones en la escritura personal del diario. El momento requiere un trabajo intenso de mediación e ir recuperando los hilos de sentido, de toma de conciencia:

Nos cuesta pasar de una experiencia personal, poder trascenderla un poco y sacar conclusiones, unas ideas, unas sugerencias, un saber, en definitiva…; algo que nos sirva y sea significativo para la educación… Quizá este vínculo lo tendríais que plasmar individualmente en vuestro diario personal para después poderlo compartir. (Asun)

A partir de las experiencias que hemos analizado desde los relatos personales y desde las películas que hemos visto, cómo se nos ocurre que podríamos colocarnos como maestras… Hemos entrado en la relación educativa. (Fragmento de diario de campo)

Las propuestas surgen de ese movimiento interior que percibo y que intuyo que sigue avances y pasos hacia atrás. Como la criatura al comenzar a caminar o al aprender a hablar. Sin embargo, los momentos de indecisión, de tensiones, etc., son los que marcan el camino y son más relevantes y fructíferos que otros comentarios aparentemente convincentes.

Apertura de nuevas preguntas: volver a reabrir la experiencia

Volvemos a la experiencia y planteamos nuevas preguntas. El saber y no saber, en un camino siempre abierto. La singularidad y variedad de situaciones educativas requiere re-abrir siempre la pregunta. Por ejemplo, he observado que, avanzado el curso, cuando comienzan sus prácticas en las escuelas se confunden con el paisaje. Según la experiencia que viven y cómo la viven, se vuelven «más juzgadoras». Algunas se identifican con la maestra y critican a las madres: «¿Cómo es que las madres dejan a sus hijas/os en la escuela infantil?». Surge el testimonio de una compañera que es madre de una niña y comenta su experiencia; otra alumna comenta: «¡Ah! Pero he visto que se van tristes algunas madres». Y otra exclama: «¡Qué fácil es adaptarse a la realidad. Confundir lo

que queremos con lo que es cómodo… Olvidamos nuestros deseos. La escuela infantil no puede ser un castigo! ¿Qué hacemos nosotras entonces aquí?»

Esta apertura constante frente a lo que nos pasa está señalando la diferencia entre saber siempre en trasformación y comprender, una pretensión que nos aleja de lo humano y del misterio que conlleva la vida.

El propósito es abrir nuevas preguntas que nos llevan a seguir indagando. En el contexto de esta asignatura, sería entrar en las distintas aproximaciones a la atención a la singularidad y los contextos que la favorecen y no la ahogan.

El entramado (Patricia)

En el devenir de las diversas actividades se va tejiendo, así, un entramado casi artesanal, donde se conjugan los diversos relatos y muestran el hilo de sentido en la creación de un nuevo relato en la clase. En algunos momentos, Asun pone palabra a los distintos temas o problemáticas que surgen de las experiencias compartidas para pensarse como maestros en relación con las mismas.

Consideraciones finales y nuevas inquietudes… (Asun y Patricia)

Y las olas rompían en la playa.

(Woolf, 1931)

Esta propuesta de formación se elabora permanentemente; sus núcleos de sentido, como los recursos narrativos y su secuencia no son estables, únicos, ni predeterminados; sino que se van redefiniendo desde los intereses, demandas, ritmos y estilos de las propias personas implicadas en esa relación educativa, y desde los particulares modos de expresión en los mismos de los condicionantes institucionales y sociopolíticos más amplios.

Por ello, es una propuesta de enseñanza y aprendizaje contextualizada que nos demanda como docentes su permanente reinvención y creación desde los sentidos que aportan todos sus participantes. Reclama cada vez esa relación pensante con el acontecer educativo que, lejos de mantenernos pasivas, nos genera nuevos interrogantes, conflictos y tensiones acerca de cómo intervenir frente a la solicitud de relatos de experiencias de los estudiantes, frente a lo impredecible e inesperado que pueda surgir en la inmediatez; qué se mantiene en lo público y qué en lo privado; cómo escuchar y orientar sin violentar, con nuestros propios sentidos; cómo soportar ciertos conflictos; cómo marcar la necesidad de andar y desandar prejuicios y modos de ser naturalizados en la docencia, pero cuidando al sujeto en esa relación. Por el contrario, habitar el lugar de formadoras estando abiertas a lo inesperado, pero sin perder el sentido y la centralidad de nuestra práctica: enseñar a enseñar, formar educadores en una mediación que configure en ellos y ellas también la posibilidad de una experiencia de apertura y relación (López Carretero y Gabbarini, 2012).

Vivir este proceso ilumina la posibilidad para que los estudiantes se conviertan en docentes, apuesta a que algo de todo lo vivido deje una huella, resonancias algún día recordadas en sus propios modos de ser maestro.

Nuevos sentidos para pensar y habitar nuestra experiencia investigativa

Poner palabras a la experiencia transforma a quien las escucha y también a quien las pronuncia. Esto sucede en nuestros estudiantes y en nosotras mismas como docentes e investigadoras. El poder recuperar toda esta experiencia y ponerla en juego en nuestro ser docente e investigadoras nos ha abierto un horizonte de sentido que ha significado un cambio de colocación simbólica. Esto implica un movimiento interior que tiene efectos en la investigación y en la docencia y en el anudamiento entre ambas; «un movimiento interior que abre a nuevos significados porque facilita el encuentro intersubjetivo» (López Carretero, 2010: 212).

El dejarse tocar por la palabra de la otra dará lugar a un consentimiento. Es decir, un sentir con el otro, la otra, que abrirá la posibilidad del encuentro. Proceso que ha configurado un movimiento interior de dejarnos tocar, dejarnos decir, dejarnos llevar por el relato. Así, vamos dilucidando en escritura la configuración de nuestra relación de investigación, como acompañamiento, relación de confianza y autoridad, como un «investigar con», a la vez que enfatizamos el cambio que conlleva esta perspectiva narrativa y relacional en el modo de habitar nuestro lugar de investigadoras, y sus implicaciones epistemológicas, éticas y políticas.

Este movimiento interior se ha acompañado con el movimiento intersubjetivo de la comunidad de pensamiento y de prácticas que se configura en cada reunión del grupo de investigación, lugar privilegiado de escucha atenta a la palabra, la mirada y la escritura de cada profesora, donde hemos aprendido que la actitud pensante de la propia experiencia solo es posible en relación de alteridad, como «gesto de interrupción» de la rutina institucional para abrir un tiempo y espacio de reflexión y autoexploración acerca de los saberes y no saberes que orientan nuestro oficio de enseñar a enseñar.

El tiempo de la relación de investigación, como modo de transitar el proceso, es un tiempo subjetivo no continuo, que se va gestando en momentos de espera y

expectativa del nuevo encuentro con la docente (Asun), donde, según José Contreras, juega la «conversación diferida», como un mirarse e indagar-se en la propia subjetividad desde las resonancias que esa conversación en presencia ha provocado en cada quien; «mirada relacional», «tiempo relacional».

En esa «conversación con» se van compartiendo espacios y tiempos que tienen una dimensión simbólica. Porque, por mucho que intentemos anticiparnos a lo que va a suceder, marcando unos principios y unas reglas, hasta que no se está allí en situación no se puede decir gran cosa… En la inmediatez del encuentro sientes que se esfuman todos tus saberes y experiencias como investigadora y educadora frente a la nueva situación. Entonces tienes que dejar fluir la confianza y el deseo de «sorprendernos con lo que la otra provoca en esa conversación». Así vamos transitando el pasaje de ese espacio intersubjetivo al propio espacio interior donde cada quien explora y recrea sus sentidos para nombrar desde sí; lugar de ser y saber, que solo es posible en presencia del otro (Gabbarini, 2016).

Este modo de vivir la investigación nos reclama la sensibilidad para crear las condiciones y cuidar las disposiciones de ser y estar en relación, para entrar en diálogo acerca de la experiencia, desde la experiencia misma de «pensar en presencia» (Zamboni, 2009).

Epílogo: Abrir nuevas preguntas

La formación inicial y permanente de educadoras hoy nos reclama un salto de sentido.

La escuela, la educación y la formación son hoy más que nunca imprescindibles para devolver esa dignidad a las criaturas humanas, ese lugar que cada persona necesita para vivir y relacionarse con sentido. Hoy más que nunca el ser pasa por delante del tener. El cultivo del ser que asegure un lugar en el mundo a cada criatura desde su singularidad.

En el presente precisamos un movimiento interior de vida que desplace toda esa tendencia a estar pendientes del afuera, con un activismo y una acumulación de cosas e informaciones. Esa visión hacia afuera y acumulativa también ha penetrado en la educación. Tener técnicas, tener estrategias, tener competencias sin dejar espacio para interiorizar y elaborar el sentido de lo que hacemos.

Precisamos de una nueva relación con el saber; una relación que nos toca en lo que somos, que no se desconecta de nuestras experiencias, que no deja las huellas de las emociones al margen y que implica un movimiento del pensar vinculado con el vivir, estableciendo mediaciones entre el dentro y el fuera.

En los relatos de la experiencia compartida se puede percibir cómo, aun frente a las resistencias y dificultades institucionales y personales, cuando se implica a los estudiantes genuinamente en una experiencia formativa que moviliza a pensar –tal vez por primera vez– en los sentidos que ellos otorgan a su proyecto vital y su ser docente, se pueden crear las condiciones para habitar la universidad de otra manera, moviendo los límites institucionales y los cercos personales interiorizados para explorar y vivenciar otras relaciones entre ellos y con el saber.

Apostamos por una epistemología vulnerable: la que se deja tocar por el sentir, por la fragilidad, y a la vez está atenta a lo que sucede en relación con otras personas y con el mundo. Un saber que se nutre de la experiencia y que se vincula con otros saberes. Un pensar que acompaña al vivir.

Referencias bibliográficas

Bárcena Orbe, Fernando (2000). «El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender». Enrahonar, 31: 9-33.

Cifalli, Mireille (2005). «Enfoque clínico, formación y escritura». En: Paquay, Leopold; Altet, Marguerite; Charlier, Évelyne; Perrenoud, Philippe (coords.). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias (págs. 170-196). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Cifali, Mireille (2012 a). «Referencias breves». Cuadernos de Pedagogía, 427: 55-59.

— (2012 b). «Creer en la escritura. Michel de Certeau, una poética de lo cotidiano». Conferencia, Montevideo, Uruguay, 30 de marzo de 2012. Traducción de Ana Zavala y Patricia Roche. Disponible en: <www.mireillecifali.ch>.

Contreras Domingo, José (2010). «Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (2): 61-81

De Vita, Antonia (2012). La creación social. Relaciones y contextos para educar. Barcelona: Laertes.

Duschatzky, Laura (2009). «En busca del murmullo perdido». En: Skliar, Carlos; Larrosa, Jorge (comps.). Experiencia y alteridad en educación (págs. 205-211). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Gabbarini, Patricia (2016). «Conversaciones reflexivas con docentes. Una indagación narrativa a los saberes de formadoras del profesorado». Comunicación presentada en III Congreso Internacional de Educación «Formación, Sujetos y Prácticas». Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

López Carretero, Asunción (2006). «Hacerse mediación viva». En: Piussi, Anna María; Mañeru, Ana (coords.) Educación, nombre común femenino (págs. 134-155). Barcelona: Octaedro.

— (2010). «Un movimiento interior de vida». En: Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (comps.). Investigar la experiencia educativa (págs. 211-224). Madrid: Morata.

López Carretero, Asunción; Gabbarini, Patricia (2012). «Palabras entrelazadas: narración, experiencia y saber en la formación de educadores». En: Fernández, Eduardo; Rueda, Elena (coords.). Libro de Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado (págs. 479-488). Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) / Universidad de Valladolid / GEEPP.

Van Manen, Max (1998). El tacto en la enseñanza. Barcelona: Paidós.

— (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books.

Winnicott, Donald (1971). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.

Woolf, Virginia (1931). Las olas. Barcelona: Lumen (ed. 2010).

Zamboni, Chiara (2001). Parole non consumate. Donne e uomini nel linguaggio. Nápoles: Liguori.

— (2009). Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvisazioni. Nápoles: Liguori.

35. De este modo, las siguientes páginas expresan los vínculos que hemos cultivado entre nosotras como un modo de ser y estar en la experiencia de investigación, a partir de nuestra participación en dos proyectos de investigación integrados: Asun y su fase de autoexploración en el proyecto «El saber profesional de docentes en Educación Primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos»; y Patricia acompañando a Asun desde su proyecto de tesis doctoral «Experiencia y saber en la formación inicial de educadores. Indagación narrativa con profesoras en la experiencia de enseñar a enseñar» (becaria Erasmus Mundus full Doctorate; Programa de doctorado «Educación y sociedad», Universidad de Barcelona, dirigido por J. Contreras Domingo).

36. Cursé estudios de filología y psicología, y me interesaba muchísimo la narrativa de ficción, que me llevaba más allá del contexto inmediato, sin desconectarme, ampliando mi experiencia vital.

37. IMIPAE, Institut Municipal de Psicologia Aplicada a l'Educació, de Barcelona. Aprovecho para agradecer a Genoveva Sastre, Montserrat Moreno y Aurora Leal que me propusieran participar en esta experiencia.

38. He estado siempre interesada por la política de las mujeres. Especialmente y desde 1998, cuando comencé una relación muy fructífera con Anna Maria Piussi, origen de la pedagogía de la diferencia sexual.

39. Asignatura obligatoria del Plan de Estudios del Grado de Maestra/o de Educación Infantil.

40. Estos fragmentos han sido recogidos por Patricia Gabbarini en su diario de campo como parte de su trabajo de tesis doctoral, durante el trascurso de las sesiones de clase de la asignatura. No corresponden, pues, a una secuencia cronológica, sino de sentido.

Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente

Nieves Blanco García

Mª Dolores Molina Galvañ

Clara Arbiol i González

Introducción

¿De dónde surge la necesidad de explorar nuestras prácticas en la universidad? Tiene origen en la propia naturaleza de nuestro oficio, en su carácter inconcluso, indeterminado e imprevisible. Pensar la propia práctica es un proceso que nunca puede darse por concluido; no es algo que se haga de una vez por todas y no es una necesidad que se pueda colmar de manera definitiva. Tiene que ver con un aprender a desempañar la mirada, a mirar con ojos nuevos lo que está sucediendo, con ser consciente de lo que mi mirada pone en lo vivo de cada situación, porque ello nos puede llevar a descubrir y a explorar esas tensiones que están presentes en nuestras prácticas. Tensiones que nos señalan dificultades y conflictos, pero que también nos hablan del impulso que nos sostiene y nos orienta.

La idea de explorar conecta con otra cuestión que explica la necesidad de pensar nuestras prácticas. Se trata, como señala Chiara Zamboni, de la no correspondencia entre la realidad y las palabras:

> Se empieza a pensar porque en un determinado momento se advierte que las palabras y la realidad, que hasta el momento se hacían referencia entre sí, no se corresponden. Las interpretaciones de la realidad sedimentada en la lengua de cada día resuenan, de repente, vacías y sin significado. (Zamboni, 2010: 3)

Se abre, por tanto, la necesidad de meditar sobre palabras esenciales de nuestra práctica. Meditar sobre ellas para devolverles la vida, para abrirlas y profundizarlas si fuera el caso, porque se trata de que esas palabras –la relación, el conocimiento, la confianza, el riesgo– puedan dar cuenta de una realidad que es siempre cambiante.

Pensar la práctica pedagógica, nuestra práctica en la universidad, en términos de tensiones es un modo de reconocer la ambigüedad y la complejidad inherente al

oficio docente.

El abismo: la potencia de una imagen

Lo profundo es una llamada amorosa. Por eso, toda sima atrae.

(Zambrano, 2000: 68)

El abismo representa una imagen radical, fuerte, contundente. El DRAE define el abismo como profundidad grande, imponente y peligrosa. Estar ante el abismo es estar ante el límite, ese delicado lugar que nos impide seguir en la misma dirección sin caer al vacío. Es aquí, en ese señalamiento del límite, donde reside gran parte de su potencia porque lo que todo límite pide es un gesto de interrupción.

Esta imagen del abismo muestra la experiencia de una tensión grande cuando lo que nos guía es la prisa por avanzar y/o la necesidad de control sobre lo que ha de suceder. La imagen del abismo, aquí, trae consigo cierta paralización e indecisión, señalando el lugar donde la mirada se ancla en la dificultad y en los intransitables que experimentamos en nuestras prácticas formativas. El lugar del impedimento, ese en el que nos sentimos vencidas, atrapadas por la aceleración y la desmesura que la propia institución genera y que nos impone con dispositivos cada vez más sutiles y efectivos. Ese lugar en el que nos sabemos con la dificultad de sostener y encarnar el saber que deseamos poner en juego. A veces, porque cuesta encontrar la brecha posible para salirse del guión de lo académico, otras por la debilidad que sentimos ante cierto estado de soledad creativa y, aun otras, por el temor que produce no saber recorrer un camino poco explorado y que nos recuerda, insistentemente, un posible abandono de las y los estudiantes. Un abandonar(nos) consecuencia de no encontrar algo significativo para sí en aquello que ofrecemos o porque aquello que ofrecemos les parece inaccesible. Pero quizás también, porque no hemos logrado abrir ni sostener el sosiego y la confianza necesarios para pensar, siendo así que en ellas y ellos se da ese gesto menor, aunque agotador, de un «estar adivinando». En cualquier caso, el límite

es vivido aquí como imposibilidad en ese constante enfatizar la confrontación entre lo dado y lo deseado.

Sin embargo, esta misma imagen del abismo puede designar otra experiencia de tensión que, aunque puede traer consigo mucha inquietud, está guiada más por un sentido de incertidumbre y de apertura. Un sentido que nos recuerda lo indefinible del trayecto, lo que no puede ser prescrito, ni planificado, ni anticipado. Aquí, la imagen del abismo custodia el misterio propio de la relación educativa. Y la potencia de la búsqueda. Nos coloca en ese lugar que recuerda la naturaleza de una práctica (educativa y formativa) no resuelta, pero que se pone en acción. De este modo, el abismo señala el límite, aquel que prevalece sobre la necesidad de control, de definición, de conclusión y que nos hace saber de la presencia de lo intangible, de lo inasible, de lo inaudito. De lo que nos parece pequeño pero no lo es en absoluto (Muraro, 2013), de lo que se supone superficial y fácil de captar pero que es sede de profundidad e intimidad (Zambrano, 2000).

Es en este movimiento entre un sentido u otro en la imagen del abismo donde se encuentra su potencia. Porque es un movimiento que nos afecta, en el que estamos envueltas, y a veces enredadas. Pero, en cualquier caso, revela una vía practicable en la relación entre nuestra práctica formativa y la investigación en desarrollo: «aprender a explorar la experiencia de ser enseñante» sin tratar de sobrepasar ni anular la incertidumbre que la atraviesa. Pues la incertidumbre forma parte de la naturaleza de nuestro oficio y nos pide ser reconocida y que nos reconciliemos con ella (Contreras, 2013), que le hagamos un hueco para aprender a explorar las tensiones sin renunciar a la creación.

Traer esta imagen del abismo nos ha hecho pensar en el límite como imposibilidad y como profundidad. Y ello nos ha llevado a interrogar esa presencia del vacío que nos hace conscientes de un estar ante la «nada». Pero esta «nada», explica Annarosa Buttarelli (2015), se relaciona tanto con la finitud como con la infinitud, con la oscuridad como con la luz, con el principio como con el final. Y nos damos cuenta de que interpretar este lugar del abismo, desde el temor y la frustración, nos lleva a evitarlo. Y evitar el vacío es evitar este sentido inconcluso, incierto, imprevisto de lo educativo y de nuestro oficio. Entonces cedemos, y corremos el riesgo de quedar atrapadas en esa red compacta de reglas, palabras y comportamientos de una institución universitaria que parece haber olvidado su dedicación al oficio de lo humano y a la conciencia de la creación relacional. Que debilita su fuerza civilizadora y se debilita como

lugar donde «darnos a pensar», donde atreverse a generar y a acompañar la novedad, donde dejarse transformar (que no moldear) por el movimiento de la vida y de la realidad. Porque, como nos recuerda Anna Mª Piussi:

La universidad vive y se corresponde con sus finalidades solo si cuenta con el alimento invisible, no calculable y no certificable que representan la atención a las relaciones, la escucha de sí y del otro, la valentía de exponerse en primera persona en la asunción de juicios, elecciones y responsabilidades, así como la inteligencia de las cosas procedente del hacerse mediación viva. (Piussi, 2010: 41)

El límite nos recuerda aquí que estamos ante un conflicto simbólico. La profundidad reside ahí, en buscar cómo hacer pensable y experimentable un sentido de lo educativo y lo formativo que escapa a la lógica mercantilista y utilitarista del conocimiento.

Explorar el abismo es reconocer el vacío. Reconocer que no es posible investigar la experiencia educativa (tampoco la formativa) sin consentir alterar nuestra propia práctica docente e investigativa. Que no es posible lo nuevo, lo propio, lo singular, sin arriesgarse a desplegar el deseo y sin despegarse de la imposición, sin saber soltarse de la adscripción para acoger la inspiración. Nombrar el abismo tiene que ver con un reconocer lo paradójico en la educación, aprendiendo a aceptar lo no prescrito; desde un hacer posible el ver y decir la necesidad sin renunciar a acoger y explorar la dificultad, como nos recuerda Chiara Zamboni (2010). Porque es sin renunciar a explorar la dificultad como podemos generar una cierta disposición a elegir la creación, a esa apertura a un lugar otro, en el que hay una reserva de sentido y deseo que reconforta y da aliento, que nutre la confianza para continuar adelante, profundizando en la creación, en primer lugar, del sentido propio. O sea, continuar siendo.

Explorar las tensiones para hacerlas fructificar

> *Para que la humanidad se mantenga capaz de relación, para que recuperemos la conciencia de ello, es preciso abrir dentro de sí el vacío de la tabula rasa, a fin de estar en la condición de poder concebir.*
>
> (Buttarelli, 2015: 82)

Las tensiones conectan en cierta forma con el malestar, con la insatisfacción, con la dificultad, con la densidad. Si buscamos en el DRAE, la tensión se define como el «estado de un cuerpo sometido a la acción de las fuerzas opuestas que lo atraen». Y cuando se refiere a grupos humanos, habla de tensión como «estado de oposición u hostilidad latente». En ambas acepciones, hace referencia a un estado problemático, de conflicto, de un cuerpo (o una situación) sometido a un tirón doloroso, a la necesidad de resolver un conflicto que, de otro modo, amenaza con romperse. También nos indica que la tensión no es algo que se busque, sino que aparece en el transcurso de una actividad o una situación; y que no se produce en aislamiento, sino que intervienen hechos o personas diversas, con sus propias necesidades y voluntades.

En una tercera acepción el DRAE define, además, la tensión como un «estado anímico de excitación, impaciencia, esfuerzo o exaltación». Es interesante prestarle atención, pues hace referencia al estado anímico que vive quien experimenta la tensión, en el que prevalece la excitación frente a la quietud, y nos estaría señalando que, también aquí, la tensión se produce y se resuelve en una relación, y en un hacer algo que no depende solo de nosotros, pero que nos exige actuar.

Estas definiciones de tensión nos muestran algunas cuestiones importantes para entender cuán productivo puede ser tomar esta metáfora para pensar nuestra

práctica y captar algo sustancial del oficio educativo. La tensión se produce siempre en una relación, y en situaciones en las que debemos actuar, pero que no necesariamente hemos buscado y que, en ocasiones, no deseamos. Situaciones en las que hay intereses, necesidades, voluntades diversas, y marcos de relación y actuación que establecen límites a la acción. También estas definiciones nos permiten pensar en dos modos de vivir las tensiones: i) como conflicto, por lo que suponen de tirón de fuerzas opuestas, con la carga de hostilidad y de malestar que puede acompañarlo; ii) como estado de excitación o exaltación, de salida de algo existente para ir hacia algo nuevo que pudiera abrir posibilidades inéditas y deseables.

La dimensión de conflicto es la más presente en los planteamientos de Amanda Berry (2007: 119), quien lo conceptualiza en términos de tensiones el conocimiento de los formadores de educadores. Una noción que le es útil y productiva para describir sus experiencias con formadores porque, dice, permite expresar los sentimientos de confusión y agitación que experimentan cuando se encuentran en situaciones de demandas en conflicto que se les plantean en su trabajo, al tiempo que sirve para expresar las dificultades –personales y profesionales– para aprender a reconocerlas y hacerles frente. En su caso, plantea algunas tensiones que ha identificado en su práctica profesional, a través del autoestudio, y las expresa en términos binarios (contar y crecer, confianza e incertidumbre, acción y propósito, seguridad y reto, entre otras), porque de este modo, señala, se capta mejor «el sentido de propósitos en conflicto y la ambigüedad que anida en la tensión» (2007: 120).

Y ciertamente, en nuestra propia exploración aparecen tensiones en las que las dificultades y el conflicto que se deriva de ellas están presentes. Así, hay algunas que revelan dificultades personales, otras que muestran desencuentros o conflictos de relación. En otros casos conflictos institucionales. Pero también hay tensiones que se muestran como impulso, como palanca que pone algo en movimiento.

Hay tensiones que revelan «dificultades personales», ya sean nuestras o de los estudiantes, para entender o para aceptar determinados conceptos o perspectivas pedagógicas, para explorar las propias concepciones, para acoger las limitaciones y los miedos que nos acechan. Dificultades que obstaculizan el trabajo de búsqueda y de reflexión, entorpeciendo la propia capacidad para la exploración y dificultando la tarea de análisis y escritura. El temor, el miedo, es un obstáculo que en nuestros relatos aparece con frecuencia, que adopta distintas

formas, y que es una emoción presente en las dificultades personales, que es preciso reconocer y nombrar, como un modo de vivir las tensiones. Miedo a explorar lo que no sabemos cómo concluirá, miedo al silencio, a no saber bastante, a transitar entre el discurso autorizado y el pensar propio…

Hay otras tensiones que muestran «desencuentros o dificultades de relación», a menudo con nuestros estudiantes, entre sus expectativas y aspiraciones y las nuestras, pero también entre ellos. Conflictos derivados de sostener conceptos o visiones pedagógicas diversos, así como orientaciones epistemológicas respecto a lo que sea conocimiento pedagógico o realidad. Pero también se reflejan en las dificultades que, a veces, se producen en la relación con una o un estudiante concreto y en ocasiones con el grupo, cuando percibimos que no acogen lo que les ofrecemos, que renuncian a implicarse en el trabajo y sacar algo para sí. Son desencuentros en cuyo fondo hay discrepancias grandes respecto al valor de la propuesta que les ofrecemos porque no dan crédito al conocimiento que se pone en juego o porque sostienen concepciones que suponen un reto frente a las que mantenemos como formadoras, como formadores: el sentido de realidad, la idea de experiencia, el valor de la relación, la mirada sobre la otra, el otro y lo otro… Se trata de dificultades que nos llevan a afrontar los riesgos de renunciar a profundizar en el lugar que origina el conflicto, y a enfrentar las dudas sobre los límites de la relación que establecemos para, por ejemplo, escuchar con la debida atención, o para no caer en posiciones autoritarias. Son desencuentros que -a veces- nos llevan a aprender a ver las contradicciones y las inconsistencias de las alumnas y los alumnos cuando, al tiempo que nos demandan formas más personales de relación, rechazan implicarse en propuestas que les exigen comprometerse, exponerse. Y hay también dificultades de relación entre estudiantes, que piden nuestra intervención y que se muestran, con frecuencia, en la constitución de los grupos de trabajo, con las demandas de apertura, de confrontación de perspectivas y de negociación de posiciones que eso les plantea, pero que son fundamentales para el aprendizaje de la alteridad, de la potencia y la dificultad de la relación.

También hay tensiones que reflejan «conflictos institucionales», o que se alojan en las formas institucionalizadas de acción. Se trata de tensiones que, para ser exploradas, a menudo requieren reconocer los límites de lo posible, lo que es un modo de salir de la impotencia para buscar las grietas en las que hacer palanca para desplazarse, para ir a otro lugar. Y que se suelen vivir con un gran malestar que nos afecta tanto a docentes como estudiantes: compresión de tiempos, superposiciones de horarios, sesiones de trabajo largas y espaciadas, separación

de momentos de trabajo teórico y práctico, pretensión de previsión de actividades a realizar con semanas o meses de anticipación, espacios físicos poco confortables e impersonales. Y la calificación, especialmente la calificación, como una fuente de tensión grande puesto que no es posible no calificar ni tampoco aislarse de los aspectos prácticos que implica y que no podemos eliminar. Por ejemplo, la necesidad de obtener altas calificaciones para conseguir una beca. Sin embargo, hay un gran riesgo de instrumentalizar en esa calificación el sentido de la alteridad y la valoración de la singularidad, así como de pervertir la búsqueda de sentido propio a las acciones y a la relación con el conocimiento.

Pero también hay una idea de tensión que refleja «impulso», movimiento vital, la excitación de lo que está por llegar. Como la de la cuerda del arco que da impulso a la flecha y sin la cual no habría movimiento posible; y que no es fruto de un conflicto, de una oposición de contrarios o de la hostilidad entre ellos. Es la posibilidad de algo nuevo, de que algo se mueva y pueda suceder. La tensión pedagógica es también este buscar la capacidad de mover cosas y de preguntarnos por la dirección en la que ir, y por lo que nos mueve. Es una tensión que buscamos; que es fructífera porque nos mueve a preguntar y a problematizar lo que hay, lo que existe, para ver más y llegar más lejos. Para explorar nuevas comprensiones, para crear contextos y situaciones en los que algo nuevo pueda suceder, a nosotros y a nuestros estudiantes. Sucede así, por ejemplo, con la búsqueda de formas de exploración que permitan abrir caminos que pongan en relación lo vivido con lo que llevamos al aula. O con las propuestas pedagógicas que buscan cuidar y cultivar la relación, poniendo en el centro de la práctica pedagógica el sentido libre de ser mujer. O con la creación de espacios de escucha que acogen el dolor, los temores y las dudas. O con la aspiración y la búsqueda a dejarnos afectar por las alumnas y los alumnos con quienes estamos, y la búsqueda de que ellas y ellos se dejen conmover, que algo se mueva en ellos al hilo de la propuesta que compartimos. Son las tensiones que nos permiten iniciar la aventura de la transformación de sí, conociendo y acogiendo las ganancias y los riesgos implícitos en ella.

Sean de una u otra naturaleza, las tensiones forman parte del oficio de educar y por ello es importante reconocerlas como elementos que están presentes en el conocimiento profesional de docentes y educadores. En tanto que son parte inherente del oficio educativo, no se trata de reducirlas, de eliminarlas o de resolverlas, pues lo que reflejan es la ambivalencia y las contradicciones que forman parte de la práctica y, también, del conocimiento pedagógico. Por eso, es

importante aprender a sostenerse en ellas, a vivirlas de un modo productivo, aun cuando esa vivencia sea muy exigente tanto personal como profesionalmente, porque requiere de un proceso reflexivo, de autocomprensión, que pide de nosotros confianza, voluntad para aceptar los riesgos de exponerse, y capacidad para acoger la incertidumbre abriéndola a lo que está por venir.

¿Cómo explorar las tensiones que experimentamos y cómo comunicarlas cuando no buscamos resolverlas sino vivirlas y pensarlas de nuevo? ¿Cómo arriesgar en ese explorarlas para no quedar enredadas en una fórmula rígida de lo ya pensado o en una medida insignificante que no trascienda lo cotidiano? Entendemos que explorar las tensiones no significa resolverlas. Al explorarlas, buscamos identificar algo que nos mueve pero también algo que permanece, que nos sostiene pero que nos permite avanzar, que nos orienta pero donde también hay algo que dificulta su realización. Hay un obstáculo y, al tiempo, algo que nos permite enfrentar la dificultad sin rendirnos, sin quedarnos sin soporte, pero también sin enredarnos en el laberinto. Explorar las tensiones significa pensar para reconocer el lugar en el que se anudan los hilos, se tensan y dificultan que fluya el pensamiento y la relación.

Tejer, destejer, entretejer: una comunidad de pensamiento

Este arte tiene el mérito de que, acabado el trabajo de deshacer, en las manos de la artista (…) quedan los ovillos de hilo, disponibles para obras nuevas o para otro tipo de intercambios. O sea, un nuevo punto de partida.

(Muraro, 2006: 61)

La escritura se parece a este arte de deshacer jerséis del que habla Luisa Muraro, un arte que practicaban mujeres que por su edad o su delicado estado de salud no podían hacer tareas más fatigosas. Un arte consistente en deshacer el camino para volver a caminar. Deshacer un jersey pasando por su historia: sus puntos, sus enganchones, sus agujeros «de polilla o de bala», los remiendos…; recorrer la historia para disponerla a un nuevo inicio. Nuestra investigación ha ido también recorriendo caminos, a la búsqueda de un nuevo inicio. La autoexploración tiene algo de deshacer, de revisar y adentrarse en nudos para poderlos atravesar. Y esta, que no es sino una tarea de pensamiento, es la que nos brinda la escritura, con la que emprendemos un viaje de ida y vuelta para poder, como decíamos, avanzar en nuestro oficio. Es esta escritura pensante la que nos ayuda, la que nos permite contar y contarnos. Contar lo que hacemos en nuestras clases y lo que nos sostiene en ellas, lo que nos ayuda a vivir en relación con la institución, lo que nos dificulta la cotidianeidad en ella. Contar lo que nos atraviesa como pregunta, preocupación, lo que vivimos como tensión. Por eso, este contar es un contarnos, deshaciendo para poder hacer.

Dice Mireille Cifali que las situaciones de la vida siempre ponen en cuestión nuestro saber (2005: 56). Quizás lo que hemos ido haciendo en este proceso de narrarnos es justamente eso, ponernos en cuestión. La escritura nos ha permitido abrir ese espacio necesario entre mí y mí para poder preguntarme por lo que

hago, por lo que vivo. Y ver cómo en nuestro hacer, en nuestro vivir, caminamos entre el saber y el no saber, entre la intuición y el signo. Y continúa diciendo que lo que hacemos entonces es «inventar sobre la marcha». Decimos que en este proceso de escritura hemos abierto caminos de autoexploración, de nuestra experiencia, de nosotras y de nosotros. La idea de explorar nos remite al movimiento, al viaje, al adentrarnos en aquello que no conocemos, que no sabemos o que no sabemos todavía. Nos adentramos en este ejercicio de escritura en la puesta en cuestión, en la tensión que vivimos porque algo que esperábamos se nos resiste, porque algo nos lleva en otra dirección, porque algo nos duele, o nos sorprende y nos deja sin saber. Explorar nos abre la posibilidad de inventar. En este proceso de destejer hemos podido ir viendo los hilos y dejarlos disponibles para un nuevo inicio. Es la escritura la que nos ha permitido, entonces, poner nombre a aquello que hacemos al inventar, al crear que es, casi siempre, un recrear.

Sin embargo, este no es un viaje previsible; escribimos para emprenderlo. La escritura es el viaje. Es mediante la narración como vamos explorando, buscando la palabra, el sentido. Por eso no se trata de describir, sino de contar. Como señala Carola Conle (1999: 15), en la escritura está la indagación porque no se trata de describir algo que ya está hecho, que tiene la unidad de un producto acabado, sino que es en el proceso de contar cuando aquello que contamos va adquiriendo la entidad de algo. Es en la escritura como hacemos experiencia. Intentamos dejarnos tocar por la escritura y lo que ella va revelando no es tarea sencilla; el proceso no ha sido fácil, sino largo, costoso, y a veces se nos presentaba como imposible.

En este camino incierto nos ha acompañado la relación. Así, en el transitar el abismo que supone este no saber, la mirada de la otra ayuda a no caer, a no perderse. Pensar junto con otras y otros, en presencia y a través de la escritura ha supuesto «aprender en compañía». La nuestra es una escritura guiada por la relación, como trata de serlo nuestra práctica educativa: lo que buscamos en clase es crear y sostener relaciones a la vez que explorar, aprender, recrear la relación. Es en relación con las estudiantes como vamos aprendiendo a ser profesoras, como vamos aprendiendo algo del oficio. Hay en nuestras clases un tejer en relación con ellas y ellos, a veces este tejer necesita deshacerse para poder crecer, otras se hacen nudos que hace falta desenredar, algunos se quedan para siempre como nudos, o como agujeros en ese tejido que pensamos, sostenemos y creamos en las clases. En relación con otros y otras profesoras, educadoras, con quienes tenemos una relación de confianza podemos explorar

esos nudos. Es el trabajo de relación. El pensamiento en presencia (Zamboni, 2009). Las sesiones de trabajo conjuntas, las lecturas y relecturas de lo que íbamos esbozando como pregunta, como relato, ha sido un proceso lento pero enormemente rico, que nos ha dado medida.

La escritura es a menudo un proceso solitario; en nuestro caso, hemos ido entretejiendo presencias, de diferentes sustancias, en un proceso que nos ha permitido ser en relación, trenzando nuestros hilos en un tejido común. Como recoge Ina Praetorius en un pasaje precioso:

Cuando actúo trenzo mi hilo en un gran tejido que no he hecho yo sino que existía antes que yo. Mi hilo tiene un color y una estructura inconfundibles, es decir, mi hacer es libre y único y nuevo, pero no es independiente, porque sin el tejido de los demás quedaría suspendido en el aire. (Praetorius, 2002: 108),

Hemos vivido la experiencia de sabernos entretejidas, una comunidad de pensamiento; de saber que nuestro inventar sobre la marcha no es nuevo aunque nace en cada una de nosotras sostenido por ese hilo inconfundible que se entreteje con otros para crecer. El tejido que resulta de este trabajo (de relación) es importante, como importante es el «entre» que lo precede y lo hace posible. Nuestro tejer es un entretejer, un tejer en relación siempre inesperado, que necesita de la otra para poder ser. También nuestro tejer como docentes se hace así, sin saber del todo, atisbando, en un ver que siempre es entrever como diría María Zambrano (2011). En el grupo de investigación hemos ido entretejiendo, algo que nos sostiene, algo que nace de la reflexión y del pensamiento, de la exploración, del viaje de cada una en su experiencia. Hilos tejidos y entretejidos que vamos desplegando a lo largo de este texto. Y han ido surgiendo los hilos que sostienen el relato que cada una, cada uno, ha ido construyendo; que se han ido entrelazando y emergiendo en el conjunto de los relatos. En ellos nos vamos a detener a continuación.

La exposición de sí y el movimiento de la presencia

> *Quien se modera es quien se moldea según la lógica de la realidad en la que está inserta y quien, aun intentando transformar la realidad, para hacerlo se adecúa a la lógica de la situación en la que se encuentra.*
>
> (Zamboni, 1996: 237)

Seguramente muchas de las tensiones que hemos ido relatando a lo largo de este libro se relacionan, de formas distintas, con este sentido de la automoderación sobre el que nos interpelan las palabras

de Chiara Zamboni. Automoderación entendida como la dificultad de sustraerse a lo mucho que nos viene dado, fijado; que no asumimos como imposición, sino como aceptación de aquello que es común al contexto institucional. Desde esta postura hay muy poca exposición de sí. Hay un repliegue constante del ser, cuyo lugar es ocupado por ese sentido dado del «deber ser». Un sentido que nos pide y nos autoriza a actuar y hablar en «representación» de algo o de alguien (las tradiciones, el profesorado…), pero que tiende a cancelar la interpretación de sí y desde sí de experiencias fundamentales como la de ser y la de saber. Ello supone, a su vez, que el contexto institucional moldea nuestra presencia. Decimos esto porque entendemos que existe una diferencia entre «estar presente» y «tener presencia». La presencia, explica Chiara Zamboni (2009), hace referencia a los vínculos inconscientes que nos unen a los demás; vínculos que si bien parten de la percepción (del verse, del escucharse, del rozarse…), la van trascendiendo hasta hacer coincidir el ser con el «estar-ahí». Reconocer la presencia supone, entonces, reconocer sus implicaciones transformadoras. Sin embargo, lo que se da en la automoderación, precisamente, es la escisión entre el ser y el estar ahí.

Relacionar aquí la automoderación con la presencia es un modo de profundizar

en los obstáculos que nos debilitan ante la necesidad de abrir «conflictos fecundos». Conflictos que son necesarios para desplegar (y elaborar) el sentido del propio deseo de ser y estar en la universidad. Conflictos que pueden ser fecundos si garantizan la continuidad del intercambio simbólico, si buscan superar ese estancamiento que experimentamos en la universidad –y sabemos que se da también en la escuela– de vivir a medio camino entre lo que haces (y deseas hacer) en tus clases y aquello que viene definido como posible para hacer en ellas. Pero abrir conflictos no significa «ir contra» o «a la contra». No es entrar en la confrontación desde la distancia y la crítica, pues ello nos puede llevar a una retórica de la desconstrucción sin que llegue a suceder nada nuevo en realidad. Superar ese estancamiento implica, más bien, arriesgar en «una vía experimental para salir de una contradicción que es un obstáculo a deseos más grandes» (Piussi, 2013: 34). En este sentido, profundizar el conflicto simbólico (que es político) en el que nos coloca la automoderación, nos ha advertido de la necesidad de buscar caminos que nos ayuden a dar existencia a lo que hacemos, a lo que necesitamos y a lo que deseamos. Y hemos descubierto que lo que esos caminos piden de nosotras es el movimiento de la presencia y la exposición de sí.

Hemos aprendido a ver que en la automoderación hay también algo de impostura; la ausencia o la debilidad de sentido de sí en aquello que hacemos, en aquello en lo que estamos, genera (y nos genera) mucho desorden. No arriesgarse a definir, por ejemplo, la relación que establecemos con el saber pedagógico que llevamos al aula, nos muestra la ineficacia en el enseñar (y en el aprender) aquello a lo que no damos valor, a lo que no damos autoridad, porque no nos fiamos ni nos lo creemos, advierte Nieves Blanco (2006). Se genera también mucho malestar, pues significa no dar cuerpo a la propia presencia en la práctica docente. Nos altera sabernos solo consumidores de saberes de otros, pero cuesta dejarnos transformar por ello. Lo que se nos revela en la automoderación, entonces, es una desconexión entre la propia experiencia y el saber, que trae consigo la renuncia a pensarse como constructores de saberes. Y lo que nos recuerda es el peligro que corremos al aceptar, con cierta naturalidad, esta renuncia, es decir, el peligro de aprender a convivir con ese malestar sin arriesgarse a atravesarlo. Es aquí donde la impostura se endurece; porque la distancia que existe entre aceptar la realidad y rendirse (conformarse) ante ella, se diluye cuando decidimos dejar de interpretarla desde sí, cuando renunciamos a estar ahí, en primera persona, en cuerpo y alma, esto es, actuando como quien se es y no en representación de quien no se es. Y se endurece también si no nos abrimos a la relación y si no asumimos el riesgo de pensar en presencia,

poniendo en juego lo que se sabe con lo que se es, dice Chiara Zamboni (2009).

Nuestros relatos exponen todo este desorden que provoca la automoderación en relación con tres tensiones, básicamente: i) la obligación y el deseo, ii) el proceso vivencial; y iii) el nivel discursivo, el éxito individual y el imperativo de la competición.

Una primera tensión tiene origen en la dificultad de discernir entre la obligación y el deseo. La exploración de esta tensión nos va mostrando que junto a las prácticas institucionales que tienden a ahogar la originalidad y la creatividad, opera también con fuerza un obstáculo que es interior: el temor a exponerse y la falta de fidelidad a sí misma que conlleva. Así, el conflicto que genera no supone solo el reconocer la disparidad que existe, cuando existe, entre lo que deseo explicar y lo que tengo que explicar; o entre la práctica formativa que quiero desplegar y aquello que ya me viene marcado. Para llegar a ser fecundo, el conflicto pasa, fundamentalmente, por arriesgarse a hacer algo con esa disparidad; arriesgarse a escuchar el propio deseo y atreverse a desplegarlo (Rivera, 2012b).

Una segunda tensión que puede relacionarse con la automoderación, se refiere a las «confusiones» en las que nos vemos involucradas en nuestra práctica docente. Confusiones que emergen al tratar de resolver desde un nivel discursivo y propositivo, lo que requiere un proceso vivencial y experiencial. Sucede así cuando lo que pretendemos hacer llegar a nuestros estudiantes es la naturaleza irresoluble e imprevisible que tiene la tarea de educar, pero en nuestra práctica lo resolvemos desde un proceder racionalista y abstracto. Esta tensión nos muestra que cuando hay automoderación, cuando está presente la inhibición de sí, nos deslizamos con demasiada facilidad hacia un pensamiento y un lenguaje de lo pedagógico que está fuera de nuestros cuerpos. Y mientras decimos que toda experiencia educativa se orienta desde la dimensión receptiva y reflexiva en torno a lo vivido, y desde su sentido performativo, nuestra práctica docente se asienta en la fuerza cognitiva del componente teórico. Y acabamos asumiendo, implícitamente, que necesitamos de grandes ideas educativas porque es desde ellas desde donde podemos mejorar las prácticas docentes.

Una última tensión más implícita, que aparece sin ser nombrada en los textos y que está latente en nuestro trabajo, hace referencia a un saberse en solitario. Un estar en lo que hacemos y en lo que proponemos, sin complicidad y sin demasiado crédito ante los otros. Al mismo tiempo, un vivir el temor a que nos

quiten ese crédito que disfrutamos. Por ello, los relatos que exploran esta tensión muestran que la dinámica académica consiente la presencia de lo alternativo, pero lo hace sin facilitar ni procurar lugar simbólico. Y consentir no es lo mismo que reconocer, que hacer lugar. En la práctica real, ello genera un fuerte sentimiento de soledad, por un lado, y de inadecuación por otro. De soledad, pues aquello que es mirado como extraño encuentra dificultad para enraizarse y para proyectarse; y corre el peligro de desorientarse o de diluirse en esa práctica, ya habitual, de alianzas móviles e instrumentales dadas en el contexto académico. Se genera también un fuerte sentimiento de inadecuación porque se ocupa un lugar, y se recorre un camino, que no responde ni se corresponde con los procedimientos y dispositivos de evaluación crecientes sobre la práctica docente y la práctica investigadora. Y así, en los relatos recogidos en los capítulos de este libro, se despliega la tensión que genera el sustraerse al imperativo de la competición, la producción y el éxito individual.

A su vez, los relatos muestran que actúa en ellos una sensibilidad epistemológica para reelaborar nuestra relación con el saber. Los relatos, que están narrados (que hablan) en primera persona, operan como una práctica posibilitadora para salir de la automoderación. Y es que, en este explorar las tensiones, buscamos palabras para dar sentido a la experiencia, para significarla, para analizarla y para aprender de ella. Una práctica próxima a las prácticas de toma de conciencia (López, 2006), en las que compartir una experiencia vivida en primera persona, se transforma en saber de sí y del mundo. En este sentido, la sensibilidad epistemológica que opera trae consigo un cambio de posición simbólica en nuestra relación con el saber: de consumidoras a autoras. Y esto constituye una práctica política significativa en un contexto institucional como la universidad que tiende a negar, a olvidar y/o a cancelar la implicación del sujeto en el propio proceso de aprendizaje, provocando esa extrañeza que causa la ruptura entre conocimiento y vida. Es una práctica política porque genera un conflicto simbólico para restablecer ese vínculo que reconoce el proceso generativo y relacional del saber. Pues el conocimiento, afirma Elizabeth Ellsworth (2005), es siempre un proceso de comunicación inconcluso, abierto y narrativo que se hace mientras se aprende, y no antes. En este proceso de comunicación, añade Carla Padró (2011), se da la confluencia entre pensamiento, expresión, sentidos, sensaciones y vida:

Si nos preocupamos de la experiencia del conocimiento mientras la utilizamos,

estamos teniendo en cuenta la corporeidad, nuestra materialidad y nuestra experiencia incorporada (vivida en un cuerpo), más allá de la experiencia como racionalidad, como logos o como algo preexistente a nosotros mismos. (Padró, 2011: 68)

Y de nuevo aparecen las tensiones que experimentamos para sostener este proceso de comunicación con nuestros estudiantes, para potenciar y propiciar ese espacio de encuentro e intercambio en una relación con el saber en la que, sin renunciar a los saberes constituidos, cada quien pueda sentirse en acción y en relación con él. Porque no se trata de apropiarse de las conclusiones de los saberes elaborados, sino de reconocer que los saberes pedagógicos están vivos, que su aprendizaje es inabarcable e inagotable desde la perspectiva de acumular conocimientos y gestionar situaciones con ellos (Contreras, 2011). En este sentido, cuando en nuestros relatos pasamos de explorar las tensiones sobre nuestra relación con el saber a explorar aquellas que emergen en las experiencias formativas que procuramos para las y los estudiantes, podemos entrever que estas tensiones no pueden reducirse a cuestiones de contenidos y de didácticas. Aquí emerge otro recorrido y que, por tanto, al explorarlas hay que ir más allá de contenidos disciplinares y programas.

Lo que nuestros relatos ponen de relieve es que pedimos a nuestros estudiantes un desplazamiento que es muy difícil de realizar en la actual dinámica académica. Les pedimos que se desplacen de lo que pasa a lo que «me» pasa (Larrosa, 2009). Esto es, que se dejen afectar por el acontecimiento, por lo que se hace presente, sin tratar de reducirlo ni de dominarlo ni de ajustarlo a lo que ya ha sido pensado y dicho. Que mantengan abierto el sentido de lo nuevo, lo no previsto, de lo impredecible y que se sostengan en esa apertura a la incertidumbre; para que en este dejarse afectar se dejen transformar, para que hagan un trabajo sobre sí. Les pedimos que hagan el ejercicio de desplazar la atención de aquello que está fuera de mí, para que indaguen en la relación que establecen con eso que me llega. Que no reduzcan la práctica de la enseñanza a un problema de adecuación de las estrategias pedagógicas o a una cuestión de habilidades docentes. Les pedimos, en definitiva, que no se atrapen en el modelo, que procuren no hacer sistema de la enseñanza, que miren lo que está fuera de la visión para fijarse, como advierte Elizabeth Ellsworth (2005: 192), en «qué se ha relegado a la letra mayúscula del realismo académico y qué a la letra minúscula del drama subyacente».

Los relatos nos dicen que vamos tanteando modos de ser y estar en la universidad que nos permitan sostener la fidelidad a sí mismo, en lo que pensamos, hacemos y procuramos para nuestra práctica formativa. Nos dicen también que mantenemos la búsqueda y que nos arriesgamos a inventar prácticas de relación con nuestros estudiantes que les ayuden a transitar «con placer» pero sin evitar el riesgo de la experiencia formativa que les proponemos. Nos dicen que en esta búsqueda no es suficiente estar presente sino que tenemos que ir elaborando nuestra presencia, y que la elaboración de esta se asienta mucho más en gestualidades mínimas, de relación y de corporeidad, que en los procesos cognitivos. No se trata llevar a nuestros estudiantes hasta el saber, afirma Fernando Bárcena (2012), porque desde aquí corremos el peligro de querer resolver el espacio del otro, infantilizarlo «alumnizándole». Se trata, entre otras cuestiones, de aprender a abrir la escucha y de ponerse a escuchar, de querer saber (no adivinar ni inventar) quién es el otro (Sierra y Blanco, en prensa). Se trata también de saber estar cerca, de acompañar y de acoger, de saludar, de dar, de conversar, de callar, de ser paciente. Tal vez se trate, como apunta Carlos Skliar (2011: 17), «de ser comedido y no desmedido, en ser austero, en no subrayar ni enfatizar la propia gestualidad». Y, en definitiva, recordar lo que nos advierte María Zambrano (2007): que educamos, que enseñamos a «alguien». Del mismo modo que hay un alguien que enseña y tiene que hacerse presente.

Aprender de sí para aprender el oficio educativo

El buen maestro, la buena maestra, sabe que la constitución de sí en una vida entregada al saber y al conocimiento es la clave del reconocimiento del otro, en su alteridad irreductible.

(Gabilondo, 2009: 62)

Prepararse para el oficio educativo es una tarea que nunca puede darse por concluida, y que requiere algo más que saber qué hacer y cómo hacerlo. Por eso no basta con aprender conocimientos, sino que se trata, sobre todo, de aprender sobre sí; no solo aprender a conocer, sino sobre todo aprender a conocer y conocerse para desarrollar saberes propios (Blanco y Sierra, 2013), para saber –para ir sabiendo– qué nos orienta, cuál es el sentido de lo que hacemos y de lo que somos como educadoras, como educadores. Porque, como señala José Contreras, «el oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. Al enseñar, uno se expone, se enseña; no solo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no solo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia» (2010a: 64). Prepararse para el oficio educativo es establecer una relación de apertura, de análisis, de diálogo con una misma, con uno mismo, y también con otros, sobre el sentido de la profesión, sobre las cuestiones fundamentales del oficio, que no están dadas sino que cada quien ha de formularse, ha de plantearse una y otra vez a lo largo de su formación (que, en realidad, no concluye nunca).

El oficio educativo solo puede realizarse en presencia, en presencia viva. Por ello es vital conocerse y cuidarse, como posibilidad de abrirnos a la relación. Podemos decir, entonces, que el cometido fundamental de la formación no es desarrollar competencias (en el marco de perfiles profesionales definidos), sino aprender a actuar en primera persona, como quien se es, tomando conciencia de nuestro propio ser pedagógico (Van Manen, 1998). Descubrir, ir descubriendo, el

sentido de nuestras acciones, para así asumir la responsabilidad sobre ellas, ya que, como nos recuerda Daniele Novara, «educamos como somos, antes e incluso más que con las específicas competencias teoricopedagógicas y con las más avanzadas programaciones» (2003: 83).

A lo largo de nuestro recorrido profesional, tenemos la oportunidad de desarrollar y madurar el alcance de nuestros deseos y las concepciones que sostienen nuestras elecciones y nuestras acciones. Una oportunidad que se concreta en una disposición hacia la reflexión, hacia el análisis de nuestras propia experiencia y la escucha de otras y otros. A través de la reflexión, analizando nuestras propias prácticas, podemos profundizar en el conocimiento que algunos autores denominan –tomándolo de Aristóteles– phronesis (Korthagen, 2010; Berry, 2007), y que refiere a la comprensión de situaciones prácticas específicas en las que se muestran las dimensiones afectivas y valorativas implicadas en la vivencia de las mismas. Se trata, entonces, de un conocimiento arraigado en la vivencia, en el análisis de situaciones reales en las que se interconectan sentimientos, pensamientos, necesidades y conceptos que pueden permitirnos articular nuevos marcos de comprensión de la práctica que nos implican, que nos involucran de manera completa, abriendo paso a un saber de experiencia.

Aprender de sí es necesario para aprender de y sobre nuestro oficio como educadoras, como educadores. Aprender de sí no para ensimismarse, sino para proyectarse, para relanzar nuestras ideas, nuestros deseos hacia delante. En un movimiento como el que señala María Zambrano en la vocación de «recogerse para luego volcarse» (2007:107), un movimiento de interioridad para poder luego exteriorizarse, darse. «Un adentramiento del sujeto, un penetrar más hondamente en lo que tradicionalmente se llama el interior del ánimo, y el movimiento que podría ser contrario y que es complementario, el manifestarse tan enteramente como sea posible».

Aprender de sí, cuando lo planteamos en la formación de estudiantes, requiere involucrarse en una conversación con uno mismo, con una misma, pero en el marco de una relación pedagógica y con un propósito educativo. La relación orienta y apoya la reflexión, la indagación; y al mismo tiempo, la comunicación de este diálogo consigo mismo puede convertirse en un hilo fructífero para nutrir las relaciones entre compañeros, para tejer lazos y vínculos con potencialidad educativa. Y es una conversación con un propósito, con una orientación que está vinculada al aprendizaje de elementos clave de nuestra profesión, aquellos que

para cada una, para cada uno, son centrales y que al mismo tiempo iluminan aspectos importantes del oficio. De manera que se trata de una indagación que nos ayuda a conocernos, pero cuya virtualidad no queda reducida a un ejercicio de introspección que se recrea en sí mismo, y que tiene la mirada puesta en el pasado. No se trata de mirar un álbum de fotos para sorprendernos de lo que vemos. Se trata de apoyarnos en esa mirada para hacer palanca y pensar en lo que ha quedado en nosotras, en nosotros, de aquellas experiencias, de aquellas vivencias y de qué modo nos ayudan a entender qué nos mueve en nuestro ser educadoras o educadores.

La fortaleza de la relación pedagógica y la confianza que alumnas y alumnos tengan en quien les propone aprender de sí es importante para adentrarse en esta tarea. En nuestras prácticas descubrimos que se requiere un clima de confianza y el sostén de quien puede escuchar sin juzgar, pero con la capacidad de plantear las preguntas adecuadas para profundizar, para mirar con atención y perspicacia. Es preciso cuidar el ambiente, las palabras, los silencios, con la sensibilidad y la apertura necesarias para acoger lo que se genera, que es un «material» tan delicado como rico, y que requiere ser tratado con exquisito cuidado para proteger lo vivo que habita en él y que contiene el germen que puede hacer fructificar la búsqueda de sentido, el deseo de profundizar superando los temores. Una relación pedagógica que se acrecienta y se fortalece desde la mediación que supone el ser un ejemplo vivo de aquello que se les pide a las alumnas, a los alumnos. Porque no se puede enseñar aquello que no se ha vivido, y es una orientación no hablar de aquello que no se ha experimentado mucho, siguiendo la indicación de Teresa de Jesús (Rivera, 2012a: 29). La indagación de sí, como profesoras, puede constituir un modo de favorecer ese movimiento en el alumnado, creando contextos en los que poner en juego cualidades relacionales capaces de sostener este proceso en el mismo.

Por ello, en las narraciones de este libro, se muestra la preocupación y el compromiso por vincular el trabajo de reflexión sobre sí con las propuestas que hacemos a las y los estudiantes, y en las que tengan oportunidad de pensarse, escucharse, conocerse. Propuestas en las que buscamos acompañarles, sabiendo que no siempre encuentran sentido a lo que les planteamos y que, en ocasiones, no desean o no pueden involucrarse en ellas. Y que debemos orientar desde un trabajo propio, que les pueda mostrar nuestro proceso de búsqueda cuidando que eso no suponga diseñar un camino por el que deben transitar las alumnas y los alumnos. Mostrar cómo las preguntas y las tensiones sobre el conocimiento, sobre el saber que buscamos despertar nos lleva a aprender sobre nosotras, a

descubrir las trampas en las que caemos, las redes en las que a veces nos encerramos, los hilos que nos enredan pero también aquellos de los que tiramos para desenredar la madeja en la que se anudan nuestros deseos, nuestros propósitos, nuestras responsabilidades. Porque aprender de sí es mantener abiertas las preguntas por nuestro lugar en la mediación cultural, que se materializa en una preocupación por abrir caminos y hacerlos transitables para los estudiantes, por despertar su deseo de búsqueda y alimentarlo para que se acreciente y ayude a que cada una, cada uno, encuentre su propio lugar.

Aprender en/la relación

Educar es algo que se hace en relación y es fruto también de la relación. Hace falta decirlo […] porque cada período histórico parece olvidar algunas verdades que habían sido evidencias en un tiempo anterior.

(Rivera, 2012a: 36)

Algo pasa, o nos pasa, cuando en nuestras clases ponemos la relación en el centro, algo se despliega, que es nuevo para nosotras y para ellos y ellas. En nuestras exploraciones esta es una constante; de hecho, eso que pasa es lo que nos impulsa a escribir. Pero eso que nos pasa es algo profundamente complejo, que se presenta sin embargo de una manera innegable. Que no necesariamente pasa por saber qué hacer con ello; a veces, muchas, nos encontramos atrapadas en una tensión, en un no saber. A veces lo que nos pasa nos provoca, nos mueve, aunque todavía no le podamos poner nombre. Y no necesariamente ocurre lo mismo con los estudiantes o a todas y todos, ni de la misma manera, ni con la misma intensidad, ni al mismo tiempo.

La centralidad de la relación en nuestras clases transforma nuestra manera de ponernos en ellas, nuestro ser docentes. Que la relación esté en el centro de lo que hacemos no quiere decir que hagamos de ella discurso, ni objeto de estudio. Poner en el centro la relación tiene que ver con hacer de la clase un «laboratorio de vida» donde experimentar y pensar, donde vivir y revivir.

La relación está en el centro de nuestras clases porque es la relación lo que está en el centro del oficio docente, que es un oficio de relación (Cifali, 2005). Entendemos entonces que la formación de las educadoras y los educadores tiene que ver con generar en sí, con cultivar, una disposición a la relación. Sin embargo, poner en el centro de la formación la relación es algo que debe hacerse con cuidado, porque la relación educativa es algo complejo, misterioso, algo que

encierra un más de sentido que no se deja atrapar, ni medir, ni ver claramente si no es encarnado en quienes la sostienen. ¿Cómo hacer, entonces, este trabajo formativo de la relación sin llevarla a otro lugar, sin despojarla de aquello que le da sentido? ¿Cómo aprender la relación? ¿Cómo generar espacios donde aprender la relación sin que tengamos que «enseñarla» como un contenido? ¿Cómo escapar de la tentación de tematizar? ¿Cómo mantener la continuidad entre aquello que queremos que trabajen como maestras y maestros y lo que ponemos en juego en clase?

Este aprender no es algo que venga de nuevo, porque el saber de la relación toca nuestro origen; somos seres en relación, como diría María-Milagros Rivera (2012a), somos un haz de relaciones. Ana Mañeru (2006) habla de «ese saber que se trae de casa», porque nuestra historia está marcada en la mayoría de los casos por una relación de cuidado, una relación educativa que nos ha dado lugar en el mundo: la relación con la madre, con la madre de cada cual. Entonces de lo que se trata no es tanto de aprender algo nuevo como de aprender de nuevo: explorar nuestra historia, profundizar en el camino de relación que nos lleva a hacernos educadoras, educadores. Así, nuestro trabajo es el de acompañar esta exploración de sí, el relato de la propia historia, la lectura de la experiencia de relación. Este es un trabajo que entraña mucha dificultad, porque a veces nos lleva a lugares donde no tenemos que estar o nos vemos frente a demandas ante las que no podemos responder. A veces se nos presenta como una tarea imposible, pues las circunstancias que rodean nuestro trabajo dificultan mucho el acompañamiento, que requiere tiempo, detenimiento. Y el tiempo y la posibilidad de detenerse es algo que falta cada vez más en la universidad. Así, en ocasiones, nos vemos abriendo el tiempo, y otras nos vemos en la impotencia de no poder hacer. La dificultad de este trabajo de relación también tiene que ver con nuestro propio proceso, pues no podemos acompañar exploraciones sin ponernos nosotras a explorar, sin haber hecho este camino de buscar en nuestro origen relacional. Y eso nos coloca en un terreno movedizo. Porque acompañar a alguien que reflexiona sobre la relación a menudo te hace reflexionar, deshacer algo que parecía hecho. Volver a pensar.

Y ese volver a pensar que han sido las autoexploraciones de las que damos cuenta en este libro, ha hecho emerger aquello que nos orienta en el camino de poner en el centro la relación para explorarla. Lo que encontramos es que necesitamos disponernos a la relación (Caramés, 2006). Disponerse a la relación es dejarse tocar por ella, pues no hay relación educativa que no pase por la transformación de quienes la viven; una transformación que no niega quien se es

sino que parte del origen para ir más allá en intercambio fructífero con lo otro de sí. Para que la relación nos toque, nos transforme, para que haga algo en nosotras, es necesario dejarse dar. Es habitual oír en las clases de formación de profesorado cómo se reduce la relación a la transmisión unidireccional de contenidos; parece entonces que lo importante está en lo que la maestra o el maestro ofrece. Pero la relación educativa necesita de un dejarse dar, aprender así que en el oficio de maestro es necesario exponerse, dejarse decir y tocar por los otros, y por lo que nos pasa en relación. Junto a la exposición es importante aprender algo de la medida, pues exponerse no es desbordarse. Disponerse a la relación también requiere un trabajo en sí para estar disponibles ante el otro. Y poder responder. La relación educativa está orientada por la ética en tanto que la pensamos como la necesidad de responder ante otros. Sin embargo, no es una respuesta dada, necesita ser buscada en la relación. Por eso la relación educativa también está orientada por la estética en lo que tiene de percepción singular, de hacerse cargo de lo que es. Sin suponer, sin traducir ni interpretar. La relación educativa, pues, como respuesta ética y estética ante otros nos hace asumir la necesidad de prepararnos para poder acompañar: de escuchar atentamente, de limpiar nuestra mirada, de poner en suspenso aquello que damos como certeza, de desaprender para ir al encuentro del otro, porque siempre hay que ir al encuentro del otro (Zambrano, 1991). Y lo que encontramos en relación con ese otro, esa otra, es siempre algo por conocer, algo que se escapa a cualquier intento de abarcar, de descifrar. Ese otro, esa otra, que se nos resiste, que permanece como un misterio y que la relación educativa que es cuidadosa mantiene como misterio, buscando formas de entrar en relación que atravesando la dificultad mantengan el secreto del otro. Como diría Luce Irigaray (1997), un misterio que ilumina, porque el deseo de estar en relación con la otra o el otro y su misterio ilumina prácticas originales de acercarme. Poder relacionarme con el otro y lo que trae necesita de mí, como decíamos, un trabajo. Un despojarse para limpiar la mirada, para preparar la escucha. Aprender a mirar por primera vez, porque ver por primera vez es mejor que conocer, como nos recuerda Núria Pérez de Lara (2008) a propósito de los versos de Pessoa: es como «no haber visto nunca por primera vez». Ver por primera vez manteniendo la sorpresa de quién es el otro, la otra, sin correr a abordarlo, a identificarlo. Permanecer atentas a la inmensidad del otro, a su indefinición. Permanecer.

Si permanecemos, es posible que brote entre el otro y la otra algo, que haya, efectivamente, un «entre». Lo que separa y posibilita es la distancia. No puede haber relación sin esta distancia. Una distancia que no es lejanía que nos aparta de la llamada de la otra; en ella la presencia de la otra se me hace innegable pero

a la vez, inabordable. Es la distancia lo que me impide otra forma de negar al otro que es la suplantación, usurpar su lugar para colocarme en una falsa horizontalidad. De ese peligro nos alertaba ya María Zambrano (2002). Las apelaciones a una relación horizontal son habituales en las clases de formación, pero creemos que es necesario pensar la relación educativa como una relación dispar, donde cada cual tiene su lugar y lo puede significar desde sí. Que la relación educativa sea una relación de disparidad no quiere decir que no se pueda aprender en ella, pues aprender es algo que nace del encuentro y que toca a quienes lo viven.

Y todo este saber que envuelve la relación es un saber muy difícil de enseñar, de poner en palabras sin que pierda su sentido, sin desvelar el secreto. Por eso cuando hablamos de «aprender la relación» no podemos separarlo de «aprender en relación», porque hay cosas que no se pueden enseñar, pero que se pueden aprender. Así, como decíamos, en ese intento de hacer de las clases un laboratorio de vida cotidiana intentamos cuidar y cultivar la relación educativa. Se trata entonces de buscar esa continuidad entre quienes somos y qué hacemos, entre lo que queremos poner en el centro de su formación como maestras y lo que ponemos en el centro de las clases, entre lo que nos revela la exploración del oficio y lo que orienta nuestras clases. Se trata, entonces, de hacerse mediación viva (López, 2006). Y esto requiere que hagamos un trabajo simbólico. La relación escapa a todo intento de definición, se hace, en ese sentido, intransmisible. Pero hay que poner palabra, acompañar la práctica de la reflexión por el sentido. Pero sin perderlo. En nuestras clases seguimos los hilos, y les mostramos una manera de significar aquello que se va desplegando en nuestro vivir en relación en el aula. Significa, a veces, parar y preguntarnos; otras, intentar escribir; en ocasiones, recuperar un texto, una palabra de alguien de clase que nos permite mostrar cómo se van entrelazando los hilos; significa, a menudo, intentar una significación poética que nos ayude a poner palabra sin perder el misterio.

Y significa, muchas veces, aprender a construir espacio, a hacer silencio para que algo nazca, para poder estar atentas, poder conectar con una misma, con lo que se nos mueve. Se nos revela para poder conectar con la propia experiencia. Es difícil porque a veces sentimos que quien está en el aula espera de nosotras que llenemos el espacio de contenido, de temas, de palabras, «las debidas palabras de la profesora» (Pérez de Lara, 2002). Sin embargo, tal y como dice Núria, es necesario un silencio para que la pregunta, la palabra del otro nazca. Un silencio como el de las madres que escuchando, atendiendo, acompañan a las

criaturas en su aprender a hablar. Y se aprende el mundo hablándolo. Nombrando. Preguntando. Nombrar la relación requiere, ante todo, silencio, el silencio de quien se sabe ante algo naciente, vivo. Aprender la relación requiere hacer desplazamientos, moverse, desprenderse.

Desplazar la centralidad del contenido

La universidad es un lugar de creación y recreación de la cultura, en un sentido quizá más explícito que en otros espacios de formación. Esa es una riqueza grande, que nos anima como docentes y que acrecienta nuestro deseo de enseñar y de contribuir a enriquecer el mundo que vivimos. Aunque no siempre, quienes enseñamos en la universidad sabemos y apreciamos el valor de la cultura, amamos el estudio, la lectura, la escritura (a veces), la investigación.

En la enseñanza, también en la universidad, la cultura como referente de significados y de prácticas que nos permiten entender la realidad y a nosotros mismos, a menudo se transforma en contenidos y asignaturas que encapsulan, reducen y empequeñecen el mundo. Pero las asignaturas delimitan el territorio en el que nos movemos, por formación y por comunidad profesional. Y como todos los territorios, ofrecen límites y también posibilidades. Es ahí donde buscamos, en una tensión que con frecuencia es tan creativa como dolorosa, un lugar propio. Un lugar que siempre está enraizado en nuestra formación, en las tradiciones de las que nos hemos nutrido, que a veces nos colocan en un doble tirón, porque hemos de alejarnos de ellas reconociendo lo que han dejado en nosotros y que supone una herencia que nos da acceso a un modo más libre de relacionarnos con la comunidad profesional y los conocimientos aceptados por ella.

En nuestras indagaciones hay una presencia fuerte de los contenidos, de aquellos con los que aspiramos a enseñar (más que a enseñarlos), y de la tensión que vivimos para encontrar su lugar, el que es apropiado. Un lugar que algunas sentimos que hay desplazar porque está obstaculizando, bloqueando, el espacio de las relaciones. Hemos aprendido, en la práctica de la pedagogía de la diferencia sexual (Piussi y Mañeru, 2006; Sofías, 2001, 2004), que la relación pedagógica es el corazón de la educación; y también que esto no es algo inmediatamente accesible sino un trabajo que hemos de hacer cada vez, también para que el contenido no lo llene todo. Para que haya un espacio vacío, para que el no saber sea, para ellos y para nosotros, «nuestra parte más grande y mejor», nuestra amplitud, como señala Clarice Lispector (2004: 89).

La centralidad de la relación pedagógica demanda desplazar la centralidad del contenido con el que enseñamos. Esta es una idea potente y compleja porque no significa no darle importancia a aquello con lo que enseñamos, sino resituarlo (y resituarnos) en el proceso de formación. Resituarlo para hacer que los contenidos sean una experiencia de ponerse en relación con el mundo al que remiten, con la realidad que iluminan y ayudan a ver y a comprender. Por eso son tan importantes, por eso no podemos prescindir de ellos ni nos valen cualesquiera; porque lo que está en juego es el mundo que mostramos, la mirada sobre el mundo que ofrecemos compartir a las alumnas, a los alumnos.

Desplazar la centralidad del contenido remite a la necesidad de deshacernos de la imposición de los contenidos que vienen dados, asumiendo la búsqueda de los conocimientos necesarios para la formación, en el contexto de las tradiciones y de los marcos institucionales disponibles. Salir de la relación de poder, de repetir lo dado, es una necesidad y un deseo; es una búsqueda y una fuente de riqueza que conocemos bien, y que sabemos que es fructífera y capaz de hacer fructificar sentidos nuevos, disponibles para nosotros, nuestros estudiantes y la comunidad. Lo es cuando nuestra competencia en el dominio del conocimiento puede convertirse en una fuente de autoridad como docentes y, así, en un espacio de posibilidad de sentido, de comprensión del mundo, de las otros y de nosotros mismos. Cuando podemos aspirar a que el conocimiento con el que enseñamos se transforme en ese conocimiento activo que reclamaba María Zambrano (2000: 74), capaz de alimentar la vida de quien lo necesita.

El conocimiento capaz de alimentar la vida necesita la relación viva, necesita encarnarse de nuevo y cada vez. Requiere la mediación de una maestra, de un maestro, que encarna ese conocimiento, que por haberlo saboreado antes puede alejar el riesgo de que se convierta en un alimento insípido e indigesto. De algún modo, lo que se transmite cuando somos capaces de ser mediación viva, habiendo desplazado la centralidad del contenido, pero manteniendo su presencia en el lugar adecuado, es una «herencia sin testamento» (Arendt, 1996: 9). Como señala Anna Maria Piussi (2014) respecto al feminismo de la diferencia, quizá la «herencia», cuando hay una mediación viva como esta de la que hablamos, no está ligada a unos contenidos prescriptivos sino a unas prácticas y a unos principios orientativos, capaces de activar en cada una, en cada uno, el ponerse en juego apoyados en la confianza generada en una relación de autoridad que sostiene un actuar más libre.

La tarea, entonces, es lograr traspasar el sentido etimológico de contenido como

contenedor, como depósito capaz de encerrar, reprimir o sujetar el movimiento de los cuerpos y las mentes. Traspasarlo para que pueda ser un continente, en su significado de territorio necesitado de ser explorado, conocido y transitado. Es así como podemos acercarnos a ser educadores, también en la universidad, para que los alumnos lleguen a ser ellos mismos, acrecentando su deseo de ser y de saber, abriendo la posibilidad de una relación con la cultura original e impredecible para cada una, para cada uno.

Hay en nuestras indagaciones una preocupación grande por abrir caminos y hacerlos transitables. Algo que no es sencillo, y en lo que se juega el arte de la mediación, de creación de puentes. Una preocupación y una ocupación por ofrecer recursos potentes, conocimientos poderosos y contextos de relación capaces de concitar la energía de las alumnas y de los alumnos. Y de encontrar un terreno común de sentido, de criterio de «utilidad» que no sea miope, estrecho. Hay ahí una apuesta por la apertura, por lo nuevo que pueden traer, para nosotros y para las alumnas y los alumnos, situaciones y textos con capacidad de retar la comprensión establecida, los límites fijados. Y una preocupación porque enseñar no sea una «prueba de dominio» sino un «cocinar» el saber. Un trabajo con él para acercarlo a la propia vida (la nuestra y la de los estudiantes), buscando saberes significativos capaces de sobreponerse a la escolarización, capaces de vincular ser y saber, sorteando las trampas que tiende la urgencia-fantasía de un conocimiento que tiene respuestas para las preguntas que vivimos a diario. Trampas y riesgos que se pueden sortear poniendo la atención en dejar aprender, en acompañar sin invadir, pero sin abandonar a quienes tienen dificultades o se resisten a aprender. Desde la consciencia de la escucha, de abrir la posibilidad de que puedan partir de sí para ir más allá, para no quedarse en la anécdota o la queja, sino que puedan avanzar, buscando el sentido propio de aquello que viven, leen y piensan. Reconociendo la tensión que existe entre ser y saber (en todos nosotros), para apoyarse en la lectura y también en la escritura como un modo de encontrar palabras nuevas para sentidos originales.

Asumimos, así, el reto que enuncia Jorge Larrosa (2000) de «inquietar lo obvio y ensanchar lo posible»; abandonar las certezas, adentrarnos en las paradojas, cuestionar lo que sabemos. Esto requiere una disposición que hay que cultivar y desarrollar, que no es cómoda y que, a menudo, entrará en conflicto con los planteamientos que sosteníamos hasta ahora, y con los de la institución. Movernos en la paradoja, por ejemplo, de buscar el «olvido» de la lectura, o más bien de esa forma de leer en la que adaptamos el texto a nuestro modo de

comprensión, para adentrarnos en el territorio del «aprender a leer lo que no sabemos leer». Porque solo así, podemos ser aquel docente capaz de «dar lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita, es decir, lo que no se puede anticipar, ni prever, ni proyectar, ni prescribir». Renunciar a la palabra para que aparezca lo nuevo, lo no pensado.

Sabemos que, en ocasiones, hay una extraordinaria dificultad en la relación porque hay fuertes conflictos de epistemología, hay una distancia grande y no reductible de inmediato –y a veces nunca– entre nuestra concepción del mundo y la que sostiene el alumnado. Sin embargo, ahí está el reto de encontrar un punto de conexión, aunque pueda ser tenso, un territorio común aunque no uniforme, que nos sirva de punto de encuentro. Un lugar común del que no expulsemos la incertidumbre inherente al oficio educativo, lo que nos requiere liberarnos de la tentación (y de la demanda a veces muy explícita) de «resolver» sus inquietudes, de darles la seguridad que buscan. Liberarnos de la tentación de la «aplicabilidad» estrecha, miope de los saberes «útiles», que en el ámbito educativo no existen salvo que los confundamos con falsas respuestas seguras, cómodas.

Situarnos en la incertidumbre es coherente con la naturaleza del conocimiento educativo, pero se sostiene sobre la fortaleza de la relación, la confianza en la maestra, en el maestro, y en el contexto de aprendizaje que crea. El reto de desplazar la centralidad del contenido es, en nuestro caso, un modo de resituarlo; no de restarle valor, sino de re-colocarnos respecto a él, de rehacer nuestra relación con el conocimiento precisamente para que no nos ahogue, para que sea una palanca que libere su capacidad de comprensión. Liberarlo de las seguridades, del sentido de «propiedad», de sentirnos «custodios» de su significado para poder liberar su potencialidad creadora, sostenidos por el amor al mundo. Algo que nos coloca ante la urgencia, siempre renovada, de rehacer nuestra relación con el conocimiento con el que enseñamos (Blanco, 2006).

Buscamos desplazar la centralidad del contenido para que no cierre la experiencia, sino que se alimente de ella. Para que el conocimiento se apoye en relaciones fuertes, sostenidas por el deseo de acompañar a las alumnas, a los alumnos, en su búsqueda de sentido, de un lugar propio. Siendo conscientes de la dificultad, que a menudo tenemos, de distinguir la obligación y el deseo; de distinguir lo que «tengo» que enseñar y lo que deseo abrir como experiencia formativa. La tensión y la dificultad de que recorrer el camino sea prioritario respecto al lugar al que llegar, renunciando a la tentación de que lo previsto, lo

anticipado, tape la emergencia de lo nuevo pero sabiendo que nuestra presencia y nuestra acción –en el sentido arendtiano– es necesaria para que lo no previsto tenga posibilidad de acontecer.

La universidad: el riesgo de la fusión y de la confusión

La universidad es el contexto de nuestro trabajo. Un contexto paradójico y complejo porque, al tiempo, somos y no somos la universidad. A menudo buscamos jugar a las damas, y no, o lo menos posible, al ajedrez. Esta sugerente imagen es la que utiliza Chiara Zamboni (2010) para hablar de la coexistencia en la universidad de dos lógicas, de dos modos de actuar: el de quienes se mueven libremente, y el de quienes se mueven siguiendo movimientos predefinidos. Somos universidad en la medida en que jugamos al juego de damas, en que rompemos lo previsto y nos movemos con libertad, siguiendo nuestro deseo, dándole vida y haciéndola vivir a través de prácticas que retan las estructuras, que buscan las grietas por las que hacer entrar el aire, que logran a veces insuflar vida, que mueven nuestro deseo y que buscan despertar (o no adormecer) el deseo de las alumnas y los alumnos.

Pero la universidad «es» más allá de nosotros. Es un espacio donde prevalece el simbólico mercantilista de los movimientos predefinidos por la lógica del mercado y del intercambio utilitarista, que ha fortalecido «la institución universitaria debilitando la vida universitaria» (De Vita, 2010: 83). Es, en estos momentos, un lugar de sinsentido para muchas y muchos de nosotros, y también para muchos de nuestros estudiantes. En las últimas décadas se ha ido imponiendo a la universidad una misión traducida en términos empresariales y economicistas que amenaza con ahogar el deseo de crear y convivir, que impone ritmos acelerados y un sentido productivista a todas las actividades (de estudiantes y de docentes) donde lo importante parece estar en la cantidad y no en el contenido de las mismas. Una lógica y un lenguaje regidos no por parámetros culturales sino empresariales.

[En esta universidad] el lenguaje empresarial (clientes, créditos, puntuaciones, etc.) ataca a los sujetos y sus relaciones, y aún más a las formas de su pensar/pensarse y actuar, neutralizando a las personas de carne y hueso con sus biografías singulares y sus cuerpos sensibles y deseantes, que son siempre sexuados. (Piussi, 2010: 33)

Se convierte así en un lugar simbólico y material que dificulta las relaciones, o más bien que las convierte en superfluas, tanto por la compresión de los tiempos como por la orientación mercantilista de los intercambios; un contexto que prima la instrumentalidad de las acciones frente al deseo de hacer las cosas bien hechas y tomándose el tiempo necesario para hacer fructificar las ideas y las relaciones; que favorece la exterioridad, el adecuarse a las normas y seguir los caminos establecidos, frente a la obediencia a sí derivada de la búsqueda de un sentido original de las propias acciones y decisiones; que prima la competitividad frente al cultivar la propia competencia en relación a otras, a otros. Un contexto que, como señala Rajani Naidoo (2008), tergiversa el vínculo entre estudiantes y profesores, con el modelo empresarial que busca convertir a los docentes en proveedores de servicios y a los estudiantes en clientes. Y muchos no tenemos fuerza ni deseo suficiente para sostener una relación no instrumental, una relación con sentido vital, sustrayéndonos a la presión que se aloja en planes de estudio, metodologías, recursos, formas de organización y de evaluación.

Hay, sin duda, una tensión grande en reconocer los límites de lo que la institución nos demanda y lo que estamos en disposición de ofrecer, lo que deseamos poner en juego. No es algo que podamos resolver de una vez para siempre, sino que nos exige estar en permanente escucha de nuestro deseo, del sentido que orienta nuestras decisiones. Y que nos pide estar alerta para no caer en el juego de las quejas, del victimismo y la renuncia a responsabilizarnos de lo que podemos hacer, de lo que está en nuestra mano hacer, sea poco o mucho. Mantenernos alerta para no renunciar a la acción que es el fruto de nuestra libertad compareciendo en el mundo común, para no ceder a la tentación, a menudo fuerte, de descargar en la institución nuestras dificultades, incompetencias o frustraciones. Y reconocer que la crisis que sentimos, y que sienten también nuestros estudiantes, aunque seguramente con otros matices, es una crisis de civilización (a pesar de que se quiera travestir de crisis financiera).

Sentimos que hemos de jugar un papel para ayudar a las alumnas, a los alumnos, a reconocerse en ese juego y a sostener la responsabilidad sobre sus elecciones, con libertad. Quizá más que nosotros, hay estudiantes que han aprendido a moverse con señorío en la universidad, sabiendo jugar con libertad su deseo, y haciéndolo compatible con la consecución de las metas que les permiten hacer frente a las demandas institucionales sin dejarse aplastar por ellas. Que son capaces de encontrar los huecos, las fisuras de la institución para dar forma a su

deseo de aprender, de conocer, de abrirse a posibilidades imprevistas. Y que aceptan ponerse en juego para alcanzar nuevos modos de comprensión y de relación con la realidad.

Junto a ello, para docentes y estudiantes también es reconocible la situación de que, en ese juego de ser y no ser universidad, con frecuencia nos confundimos. Nos mezclamos, fundiendo cosas diversas, de manera que resulta difícil que puedan reconocerse o distinguirse. En ese mezclarnos hay una perturbación, un desordenar de las cosas y sobre todo de los ánimos, que nos puede equivocar, que nos abate y nos debilita. Porque la universidad es, a menudo, un lugar de confusión. Un lugar que nos turba y nos debilita, en el que perdemos el sentido de los límites que nos diferencian de la institución y sus propuestas. Y en esa confusión dejamos caer cosas de las que no nos hacemos responsables; nos situamos en un lugar de comodidad, conocido y con el que tenemos la familiaridad de haber crecido en él. También es un lugar con el que me fundo, en el que me mezclo y en el que me cuesta crecer; te enreda, te pegas a sus límites y sus formas. ¿Cuánto llevamos puesto de la institución en nuestras prácticas y decisiones cotidianas? ¿Cuánto dejamos en ella de nosotros mismos al separarnos, al deshacer la confusión? ¿Cómo habitamos la distancia entre la institución y nosotros? ¿Cómo buscar y conseguir –en cada momento, sabiendo que está en movimiento– la distancia justa, ni demasiado cerca, ni demasiado lejos; una distancia que nos permita evitar la confusión, pero que nos traiga la riqueza del intercambio fructífero y creativo, la riqueza de la relación?

La universidad es, para nosotras y también para muchos alumnos, un lugar de conformidad en el que nos acomodamos a las propuestas de la institución. A menudo nos aplasta la urgencia y la desmesura de sus demandas en una lógica mercantilista e instrumental en la que actuamos como proveedores de conocimientos troceados y mensurables ante estudiantes a menudo dominados por la ansiedad de encontrar una posición en el futuro que les encamine a un trabajo posible. Y hay un riesgo grande de ceder el margen de libertad (escaso, con frecuencia) de enseñar y aprender. Un riesgo cierto de moldeamiento institucional, que presiona a estudiantes y a docentes, pero que también puede ser –a veces es– una excusa, un agujero en el que esconderse de la propia responsabilidad de hacer lo que está en nuestra mano.

Porque la universidad es, también y al mismo tiempo, el espacio donde poner en juego invenciones que dan sentido a nuestro estar en ella, que abren posibilidades para otro modo de estar y ser docentes-investigadores y que abren

posibilidades a nuestro alumnado. Es un lugar de libertad, en femenino y en masculino, de transformación de sí (lo que constituye, como señala Anna Maria Piussi, «el corazón de la política»). A menudo hay sufrimiento, pero con la clara orientación de vivir la universidad como un lugar fértil: «la fertilidad, en primer lugar, de los cuerpos que nos impulsa a la creación humana, la que nos restituye sentido verdadero del vivir y de las relaciones» (Arnaus y Piussi, 2010: 21); recuperando el sentido femenino de fertilidad que nos señala la capacidad y el deseo de gestar, crear y nutrir o sostener las creaciones que pueden «restituir sentido al vivir y al vivir en la universidad».

Y así, la universidad puede ser el lugar donde crear, cuidar y sostener invenciones «que proceden del deseo de hacer bien el propio trabajo» (Zamboni, 1995: 122), y que sabemos que son un modo eficaz de poner en marcha nuestras energías, las mejores energías de la universidad (de docentes y de estudiantes), apoyarnos en ellas y reconocer su valor. Un valor que no está tanto en su capacidad de transformación de la institución (que no se transformará solo por nuestro deseo) cuanto en mostrar caminos y sentidos que parten del presente, en el movimiento de acompañar a la realidad que cambia, participando en su transformación. Algo que requiere practicar un estar en la universidad poniéndose en juego, desde quien se es, con cercanía pero sin confusión, sin deshacer la disparidad que es inherente a una relación con aspiración de ser educativa. Y haciendo frente a las dudas, a la incertidumbre respecto a la sensatez de las propias acciones, acogiendo la responsabilidad de ofrecer situaciones en las que otras y otros puedan partir de sí, asumiendo la responsabilidad sobre sus propias acciones, sus palabras, su no-acción. Buscamos así un modo propio de estar en la universidad en relación: a veces compartiendo docencia, más frecuentemente en la reflexión y la escritura. Un vivir la vida universitaria con placer pero también aceptando el sufrimiento de las incoherencias, de las dificultades, de la búsqueda de formas de crear y preservar el sentido libre que damos al cuidar y al cultivar un contexto pedagógico que sepa nutrir una relación educativa viva en la universidad.

Atreverse a iniciar: aprender a habitar el límite del abismo

Percibir así la altura lava, purifica. Se abre otro lugar, un nido en un sitio elevado, una morada altiva pero humilde. Allí se encuentra una reserva de aire, secreto casi palpable. A veces sobreviene un viento casto y fuerte, capaz de rozar, de acercarse, de jugar con la presencia. Reconforta y obliga a continuar siendo.

(Irigaray, 1998: 138)

En educación, las tensiones son inevitables. Tanto las que reflejan desencuentros, dificultades personales o de relación, como las que reflejan conflictos institucionales o que se alojan en las formas institucionalizadas de la acción. Son parte consustancial del trabajo educativo. Y son exigentes en lo personal y en lo profesional, pues nos demandan rigor intelectual, esfuerzo para enfrentar la ambigüedad y las contradicciones de nuestra práctica, y capacidad para pensar y acoger nuestras propias debilidades. Nuestras inconsistencias. Pero las tensiones también pueden ser fructíferas, como sucede con aquellas que buscamos en tanto posibilidad de ir más allá, o a otro lugar.

En todo caso, siempre podemos hacerlas fructificar. Las primeras, las que revelan dificultades y conflictos, nos pueden ayudar a entender y entendernos en el juego de visiones y de voluntades que siempre hay en la relación: ya sea con nosotros mismos, con el conocimiento, con la comunidad académica, con las y los estudiantes, con la institución. Así, aprender a ver (y a aceptar) que hay otras percepciones, otras necesidades, otras maneras de vivir y pensar las situaciones educativas (y lo que se juega en ellas), nos abre a acompañar la realidad desde una disposición menos voluntarista y más humilde (Piussi, 2009). Con capacidad para hacernos más sensibles a entender y actuar reconociendo la presencia de

otros y sus deseos, que nunca son los nuestros y que, a menudo, no sintonizan.

En nuestra indagación, nos hemos preguntado qué necesitamos para poder vivir el impulso necesario para crear y sostener aquellas condiciones en las que algo pueda pasar. Los relatos en los que hemos tratado de dar cuenta de nuestros procesos de autoestudio constituyen un modo de buscar y dilucidar qué nos exige, qué pide de nosotros el hacer fructificar las tensiones y el iniciar el movimiento que puede impulsar un cambio. Porque sabemos que explorar las tensiones, crear la tensión depende de nosotros. Esta es una fortaleza indudable, pero también nos habla de la fragilidad de ese movimiento, de su carácter imprevisible y de la frustración de no alcanzar la comprensión, o de no saber/poder crear el impulso necesario para que algo suceda.

Pensar sobre nuestra práctica, con la metáfora del abismo, nos ha llevado a vislumbrar que hay un espacio de posibilidad que se abre al entender que el abismo no es un lugar en el que quedarse sino un camino por hacer. Un camino que debemos transitar. El miedo no desaparece pero, si sabemos colocarnos en la disposición adecuada, se transforma en cautela necesaria para caminar el estrecho sendero sin caer. El miedo puede transformarse en atención, una mirada atenta que nos muestra un camino nuevo, un camino a recorrer cada vez como si fuera la primera. Si sabemos hacer lo adecuado, se transforma en un dejarse tocar por aquello que nos pasa en este tránsito. Y por lo que les pasa a las alumnas, a los alumnos.

Tenemos que aprender a caminar de este modo para que puedan hacer su camino, aprender a caminar al lado de cada uno. En este proceso de ir explorando las tensiones que vivimos en nuestro oficio como educadoras y educadores, hemos aprendido mucho sobre el acompañamiento. Acompañar no es ocupar el lugar de la otra o del otro, no es con-fundirse con, no es hacer el camino por ella o por él. Para acompañar hay que soltar, es necesario confiar en que ellas y ellos hagan su proceso. Por eso debemos saber apartarnos para que se pongan en relación con nosotros, con el conocimiento, desde sí para que puedan tener el espacio y el silencio necesarios para abrir en sí las preguntas, para acoger las claves y el saber que ponemos en juego y dejar que hagan algo en ellos, que se «conmuevan». Pero acompañar no es desatender. Porque desaparecer del todo sería como arrojarlos al vacío. Se trata, más bien, de encontrar la mediación (y la medida) que permite acompañar a cada una y cada uno en este transitar el abismo, sabiendo que es su camino pero sin dejarles caer.

Esta tarea de encontrar la mediación es un trabajo de invención, de creación. Para poder transitar el abismo hay que inventar. Hay que iniciar cada vez. Inventar prácticas de relación que permitan el encuentro con las y los estudiantes y con el saber. Pero este trabajo de invención no es algo que parta de cero cada vez, no es producción de novedad sin más. Las prácticas que ponemos en juego en clase son fruto de la experiencia, de la experiencia de relación. De la relación con los estudiantes, pero sobre todo de la relación con maestras que hemos tenido, que nos acompañan en el tránsito por el abismo: asomarse al vacío sin dejarnos caer. Es como el legado que acompaña y sostiene, pero que a la vez reclama de sí la invención, la recreación. Hay un saber que sostiene y, a la vez, hay un abrirse a lo nuevo y atreverse a iniciar. Cada vez. Atreverse a iniciar y poner en juego prácticas de mediación es lo que nos permite explorar las tensiones de manera fructífera. Y arriesgarse a transitar el abismo. Con cautela, con atención, en relación.

Referencias bibliográficas

Arendt, Hannah (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.

Bárcena, Fernando (2012). «Una pedagogía de la presencia. Crítica de la impostura pedagógica». Teoría de la Educación, 24 (2): 25-57.

Berry, Amanda (2007). «Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: exploring the tensión between valuing and reconstructing experience». Studying Teacher Education, 3 (2): 117-134.

Blanco, Nieves (2006). «Saber para vivir». En: Piussi, Anna Maria; Mañeru, Ana (coords.). Educación, nombre común femenino (págs. 158-182). Barcelona: Octaedro.

Blanco, Nieves; Sierra, José E. (2013). «La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales». Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21 (2): 1-16.

Buttarelli, Annarosa (2015). «Tabula rasa y anarché: el pensamiento generativo de las mujeres». Revista Duoda, 48: 76-85.

Camerella, Alessia (2006). «Pensare». En: Bertolini, Piero (ed.). Per un lessico di pedagogía fenomenológica (págs. 175-192). Trento: Erickson.

Caramés, Marta (2006). «Un rato al sol: el tiempo en la relación». En: Piussi, Anna Maria; Mañeru, Ana (coords.). Educación, nombre común femenino (págs. 114-133). Barcelona: Octaedro.

Cifalli, Mireille (2005). «Enfoque clínico, formación y escritura». En: Paquay, Leopold et al. (coords.). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias (págs. 170-196). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

— (2012). «Referencias breves». Cuadernos de Pedagogía, 427: 55-59.

Conle, Carola (1999). «Why narrative? Which narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research». Curriculum Inquiry. 29 (1): 7-32.

Contreras, José (2005). «En primera persona. Liberar el deseo de educar». En: Gairín, Joaquín (ed.). La descentralización educativa: ¿solución o problema? (págs. 327-373). Barcelona: Cisspraxis.

— (2010a). «Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (2): 61-81.

— (2010b). «Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía». En: Contreras, José; Pérez de Lara, Núria (comps.). Investigar la experiencia educativa (págs. 241-271). Madrid: Morata.

— (2011). «El lugar de la experiencia». Cuadernos de Pedagogía, 417: 60-63.

— (2013). «Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad». Inter-Açao, 38 (1): 1-35.

Corbo, Eduardo (2003). «Breve ensayo sobre lo posible». En: Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela; Figerio, Graciela (comps.). Las formas de lo escolar (págs. 305-319). Buenos Aires: Del Estante.

De Vita, Antonia (2010). «En la universidad: calidad social y vida asociada». En: Arnaus, Remei; Piussi, Anna Maria (eds.). La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política (págs. 79-90). Barcelona: Octaedro.

— (2012). La creación social. Relaciones y contextos para educar. Barcelona: Laertes.

Ellsworth, Elizabeth (2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal.

Gabilondo, Ángel (2009). «El buen maestro». Tendencias Pedagógicas, 14: 59-62.

Irigaray, Luce (1997). Ser dos. Barcelona: Paidós.

Korthagen, Fred (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del

profesorado». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (2): 83-101.

Larrosa, Jorge (2000). «Dar a leer, dar a pensar… quizá entre literatura y filosofía». En: Kohan, Walter; Waksman, Vera. (eds.). Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase (págs. 101-110). Buenos Aires: Novedades Educativas.

— (2009). «Experiencia y alteridad en educación». En: Skliar, Carlos; Larrosa, Jorge (comp.). Experiencia y alteridad en educación (págs. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Lispector, Clarice (2004). Aprendiendo a vivir y otras crónicas. Madrid: Siruela.

López, Asunción (2006). «Hacerse mediación viva». En: Piussi, Anna Maria; Mañeru, Ana (coords.). Educación, nombre común femenino (págs. 134-157). Barcelona: Octaedro.

Mañeru, Ana (2006). «Sosiego y placer en la educación». En: Piussi, Anna Maria; Mañeru, Ana (coords.). Educación, nombre común femenino (págs. 66-76). Barcelona: Octaedro.

Muraro, Luisa (2013). La indecible suerte de nacer mujer. Madrid: Narcea.

— (2006). El Dios de las mujeres. Madrid: Horas y Horas.

Naidoo, Rajani (2008). «Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y en la docencia». En: Barnett, Ronald (ed.). Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia (págs. 45-56). Barcelona: Octaedro.

Novara, Daniele (2003). Pedagogía del «saber escuchar». Hacia formas educativas más democráticas y abiertas. Madrid: Narcea.

Padró, Carla; Acaso, María; Ellsworth, Elizabeth (2011). El aprendizaje de lo inesperado. Conversaciones. Madrid: Catarata.

Pérez de Lara, Núria (2002). «Deseo de ser guía, tan solo, saber callar, tanto más… y encontrar las debidas palabras». Revista Duoda, 23: 113-122.

— (2006). «El otro (y la otra; lo otro)». En: Piussi, Anna Maria; Mañeru, Ana (coords.) Educación, nombre común femenino (págs. 184-203). Barcelona: Octaedro.

— (2008). «A propósito de la diversidad». Kikiriki. Cooperación Educativa, 89: 22-29.

Piussi, Anna Maria (2007). «De ida y vuelta. Dar un rodeo con la escritura en un máster online». Revista Duoda, 32: 49-56.

— (2010). «¿Qué (nos) ocurre en la universidad?». En: Arnaus, Remei; Piussi, Anna Maria (eds.). La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política (págs. 29-50). Barcelona: Octaedro.

— (2013). «Volver a empezar. Entre la vida, la política y la educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos». Revista Duoda, 45: 22-35.

— (2014). «No puede existir una pedagogía si no es una pedagogía de la diferencia». Revista Argonautas, 4: 200-221.

Piussi, Anna Maria; Mañeru, Ana (coords.). Educación, nombre común femenino. Barcelona: Octaedro.

Praetorious, Ina (2002). «La filosofía de la competencia del estar ahí». Revista Duoda, 23: 99-112.

Rivera, María-Milagros (2012a). El amor es el signo. Educar como educan las madres. Madrid: Sabina Editorial.

— (2012b). «Acercar la felicidad a la experiencia de educar». Inédito.

Sierra, J. Eduardo; Blanco, Nieves (en prensa). «El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa».

Skliar, Carlos (2011). «Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario». Revista Plumilla Educativa, 8: 1-19.

Sofias (2001). Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? (ed. al cuidado de M. Milagros Montoya). Madrid: Horas y Horas.

— (2004). Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre (ed. al cuidado de M. Milagros Montoya). Madrid: Horas y Horas.

Van Manen, Max (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

Zamboni, Chiara (1995). «La universidad pública y el materialismo del alma». Revista Duoda, 9: 121-134.

— (1996). «Diotima política». En: Diotima. Traer al mundo el mundo (págs. 235-247). Barcelona: Icaria.

— (2009). «Pensar en presencia». Barcelona: inédito.

— (2010). «El juego de las damas y del ajedrez». En: Arnaus, Remei; Piussi, Anna Maria (eds.). La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política (págs. 71-78). Barcelona: Octaedro.

Zambrano, María (1991). El hombre y lo divino. Madrid: Siruela.

— (2002). L’art de les mediacions (textos pedagògics). Barcelona: Universidad de Barcelona.

— (2007). Filosofía y educación. Manuscritos (ed. de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey). Málaga: Ágora.

— (2011). Notas de un método. Madrid: Tecnos.

Sobre el autor

José Contreras Domingo (compilador) y las demás autoras trabajan en la formación de profesorado en diferentes universidades y comparten su interés en una formación que cuente con el saber de la experiencia y en una investigación educativa que tome la experiencia como punto de partida, tal y como ya expusieron José Contreras y Nuria Pérez de Lara (comps.) en la obra Investigar la experiencia educativa (2010).